Revue d'études proudhonniennes



Instruire le peuple, émanciper les travailleurs

Théories et pratiques des socialistes et des anarchistes dans l'éducation du XIXe au XXIe siècle

Revue de la
Société P.-J. Proudhon

N°6 / 2020

Sommaire

Introduction

Olivier Chaïbi
Enseignant à l'ESPE-UPEC (École supérieure du professorat et de l'éducation - Université Paris Est Créteil) Chercheur à l'IDHES-Evry (Institutions et Dynamiques Historiques de l'Économie et de la Société)

Les textes réunis dans ce recueil proviennent des contributions à un colloque organisé en novembre 2019 à l'Université de Paris-Est-Créteil par l'INSPÉ de l'Académie de Créteil (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) et les sociétés de recherches Pierre-Joseph Proudhon, la Maison Auguste Comte et la Bibliothèque des Amis de l'Instruction. Loin de prétendre faire le tour d'une question aussi vaste que celle de l'instruction du peuple et de l'émancipation des travailleurs, les quelques textes réunis ont pour objet d'offrir un regard sur des pratiques éducatives inspirées de théories socialistes qui prétendaient émanciper les travailleurs en les instruisant.

Celles et ceux qui ont eu la chance de pouvoir participer à ce colloque ont pu découvrir ou redécouvrir deux lieux emblématiques du patrimoine de l'instruction populaire, deux lieux de mémoires des pensées sociales du XIX[e] siècle, deux lieux qui montrent des réalisations concrètes en faveur de l'émancipation des citoyens et des travailleurs, hommes et femmes du siècle des révolutions politiques et sociales, à savoir la Bibliothèque des Amis de l'Instruction et la Chapelle de l'Humanité. Ces deux lieux, par leur histoire et leur confrontation, interrogent le sujet de cet ouvrage : Instruire le peuple, émanciper les travailleurs, théories et pratiques des socialistes et des anarchistes dans l'éducation du XIXe à nos jours.

La Bibliothèque des Amis de l'Instruction, fondée par Jean-Baptiste Girard, un ouvrier instruit à Paris grâce aux cours de l'association polytechnique, est une bibliothèque mutuelle fondée, entre autres, par des ouvriers. Ces derniers souhaitaient avoir accès aux livres de leur choix à une époque où cela n'était encore réservé qu'à une élite qui en plus en contrôlait le contenu par la censure. On voit à travers cette bibliothèque un exemple d'émancipation de travailleurs, proches des premiers mouvements socialistes, voulant offrir des moyens d'instruction au peuple.

La Chapelle de l'Humanité est un lieu qui d'une certaine manière résume la pensée d'Auguste Comte, ce penseur qui fut proche de Saint-Simon et dont les écrits ont pu influencer des théoriciens comme Marx ou des républicains, au Brésil évidemment, ou en France, notamment Jules Ferry. Là, nous avons pu voir comment l'émancipation des travailleurs se perçoit comme la conséquence d'un programme massif d'éducation citoyenne et scientifique, en subsistant à l'instruction religieuse traditionnelle une nouvelle foi dans un progrès émancipateur, mais dont les promoteurs peuvent aussi mettre en œuvre des modèles perçus ou vécus comme liberticides.

Nous touchons là aux principales problématiques de cet ouvrage : Comment lier instruction populaire et réelle émancipation des travailleurs ? Les théories et pratiques des socialistes et anarchistes sur l'éducation sont-elles toujours émancipatrices ? Comment ? À quelles conditions ? Concernent-elles toutes les catégories de travailleurs et de travailleuses ? De quel peuple et à quel peuple d'adressent-elles ?

Au tournant des XIXe et XXe siècles, des anarchistes posent la question en renvoyant dos à dos l'instruction publique républicaine et laïque et l'instruction traditionnelle religieuse catholique. Il est reproché dans les deux cas d'asservir l'élève à un système de pensée dominant et moralisateur qui dans tous les cas fera de lui de la main d'œuvre servile au profit d'une bourgeoisie rurale ou industrielle. Comment alors sortir des modèles d'instruction verticale qui ne soit pas des modèles de reproduction sociale et d'inculcation de normes et de valeurs ?

Notre colloque a voulu s'intéresser à quelques exemples de pensées et expériences éducatives qui ont cherché à lier instruction populaire et émancipation des travailleurs... par eux-mêmes. Si la fin de la citation était implicite pour beaucoup, il convient de se poser la question s'il suffit de reprendre la formule de l'Internationale ouvrière pour arriver à ses fins, tout comme nous savons bien qu'il ne suffit pas d'affirmer les principes républicains pour en assurer leur consécration.

Tout au long du XIXe siècle, les « réformateurs sociaux » ont considérablement investi la question de l'éducation, comme en témoignent les nombreux textes rassemblés par Alain Bataille et Michel Cordillot[1], montrant ainsi l'intérêt pour la formation des citoyens et des citoyennes de nombreuses figures du premier socialisme comme Louis Blanc, Cabet, Fourier ou Flora Tristan. Des institutrices comme Jeanne Deroin ou Louise Michel ont joué un rôle considérable dans le développement du socialisme. Proudhon, ancien élève d'une école mutuelle, prônait la « démopédie », et en dépit de ses positions misogynes, il se souciait de l'éducation de ses filles comme en témoigne la toile de son ami Gustave Courbet, qui se voulait un plaidoyer pour l'instruction et le progrès social[2].

L'ouvrage dirigé par Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval sur les socialismes et l'éducation au XIX[e] siècle montre comment les conceptions socialistes ont conduit à de nombreuses propositions sur les questions éducatives, mais aussi à de nombreuses expérimentations en vue de l'émancipation du peuple[3]. Bien avant les lois Ferry et la mise en place d'une instruction publique gratuite, de nombreux socialistes ont développé des cours pour les travailleurs (société polytechnique et philotechnique) ou créé des bibliothèques ouvrières comme les Bibliothèques des Amis de l'Instruction[4].

1 Bataille A. et Cordillot M., *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880. Textes et documents*, Paris : Les Éditions de Paris, 2010, 220 p.
2 Haddad Michèle, « Le portrait de P.-J. Proudhon en 1853 par Gustave Courbet », *Archives proudhoniennes*, 2001.
3 Candar G., Dreux G. et Laval C. (dir.), *Socialismes et éducation au XIXe*, Le Bord de l'Eau, 2018.
4 Voir le site « Bibliothèques et lectures populaires » : https://bai.hypotheses.org/

Le développement de l'instruction obligatoire à la fin du XIXe siècle change-t-il la donne et passerait-on d'une solidarité pour l'éducation à une éducation à la solidarité[5] chez les militants ?

S'il y avait unanimité parmi les socialistes pour instruire le peuple dans un souci d'émancipation des travailleurs, les fins et les moyens tendent à diverger tout au long du XXe siècle. Comme en témoigne une caricature de *l'Assiette au beurre*, les libertaires renvoient dos à dos la morale républicaine et la morale chrétienne véhiculées par une instruction au service de la bourgeoisie et à laquelle il faut substituer une éducation permanente en lien avec l'Atelier, de par et pour les travailleurs[6]. À l'inverse, le solidarisme de Léon Bourgeois incarne la volonté de lier les idéaux républicains et socialistes à travers le développement de la coopération encouragée par des universitaires comme Charles Gide.

Les conséquences de la Première Guerre mondiale interrogent les questions éducatives et expliquent l'essor de l'« éducation nouvelle » liée aux mouvements pacifistes. Les liens avec le communisme montrent les divergences et convergences entre les problématiques pédagogiques et les enjeux politiques. Le parcours de Célestin Freinet témoigne des liens complexes entre les éducateurs et le projet soviétique. L'instituteur communiste qui avait rencontré Nadejda Kroupskaïa, la femme de Lénine chargée de développer l'instruction dans les années 1920, se retrouve exclu du parti communiste après la Seconde Guerre mondiale[7]. Freinet pose aussi la question de la coopération scolaire qui divise l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) entre partisans d'une éducation économique et pédagogues. Le débat traverse l'ensemble de l'« école nouvelle » : quel équilibre entre la liberté de l'enfant et les choix politiques qui s'imposent en période trouble[8].

En dépit de ces divergences, le milieu des militants éducatifs parvient à surmonter la guerre froide comme en témoigne la création de la FEN (Fédération de l'Éducation Nationale) qui permet une union syndicale entre socialistes, communistes et libertaires. Il trouve même après Mai 1968 une nouvelle vigueur et une certaine consécration à travers les nombreuses aspirations à une révolution culturelle qui soit soucieuse de l'émancipation des femmes et des ouvriers dans un esprit de solidarité internationale.

Pourtant, depuis les années 1980, un tournant inverse a été amorcé. À l'image des socialismes, le militantisme éducatif a totalement diminué en termes d'adhérents et de structures, que ce soit au niveau syndical, politique ou associatif. L'éducation populaire semble devenue ringarde et n'attire plus qu'une frange marginale de la jeunesse. Quant aux « pédagogies alternatives », elles sont souvent à présent prônées dans des contextes qui n'ont plus rien à voir avec leurs origines. Les écoles Montessori et Steiner sont pour la

5 Chaïbi O., « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, no. 2, 2018, pp. 32-46.
6 *L'Assiette au beurre*, Paris, 1904-03-19. Bibliothèque nationale de France, département Réserve des livres rares, RES G-Z-337.
7 « Freinet et le P.C. », https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/29023.
8 Voir à ce sujet : *Révolution école*, 1918-1939, Documentaire de Joanna Grudzinska, Arte France, les Films du poisson (2016, 1 h 25 mn.).

plupart privées et élitistes quand les pédagogies coopératives ou mutuelles sont peut-être mieux défendues dans les milieux libéraux que dans l'école publique[9]...

Toutefois, les questions des inégalités au sein des systèmes éducatifs et des inégalités de savoirs dans la société contemporaine restent d'actualité. Elles sont des questions politiques qui interrogent la manière de laquelle la lutte pour la justice sociale ou l'accès aux droits peut être menée. De la problématique d'une éducation au développement durable qui semble faire consensus à celle de l'éducation à l'égalité fille/garçon, qui semble polémique pour une partie de l'opinion ; on perçoit bien un héritage de pratiques et valeurs issus des éducations socialistes ou libertaires, et en même temps, la crainte d'approche plus individualiste et libérale ou l'incapacité à concevoir globalement une autre société.

Les quelques textes recueillis permettent justement d'interroger ces problématiques éducatives récentes au prisme de l'histoire des socialismes dans l'éducation.

Avec Nathalie Bremand, on reviendra sur les premières pensées socialistes et leurs pensées en matière d'éducation, qui ont pu influencer la création de l'école républicaine, du moins sur le plan des principes, car sur le plan des pratiques, Anne Querrien pourra nous montrer comment le modèle scolaire de la IIIe République a fini d'effacer toute trace de l'école mutuelle, fréquentée par de nombreux enfants d'ouvriers devenus des figures importantes de l'émancipation des travailleurs, à l'image de cet « enfant terrible du socialisme », Proudhon, qui prônait la « démopédie », notion qu' Edward Castleton explicitera.

Le développement de l'anarcho-syndicalisme a pu puiser dans le premier socialisme pour critiquer l'école républicaine mise en place sous la IIIe République et proposer d'autres modèles éducatifs, comme nous le montrera David Hamelin. Face aux modèles de transformation sociale révolutionnaire, le solidarisme de Léon Bourgeois, présenté par Hervé Defalvard, montre comment l'école républicaine sous la IIIe a pu contribuer à diffuser une pensée sociale. Cette pensée et ses hommes ont contribué au développement de l'économie sociale qui ont influencé notamment les pédagogies coopératives après-guerre.

Si le XXe siècle aura pu être celui de l'apogée des mouvements socialistes et syndicalistes, qu'ont-ils laissé en termes d'éducation émancipatrice des travailleurs ? La pensée de Paulo Freire que nous présentera Irène Pereira nous offrira un éclairage extra-européen sur les évolutions des mouvements sociaux et pédagogiques, dont les évolutions récentes en termes de déclin peuvent être interrogées par le militantisme contemporain.

L'organisation du colloque au sein de l'INSPE de l'Académie de Créteil a été également l'occasion de mener au sein de la bibliothèque universitaire du site de Bonneuil-sur-Marne une exposition sur les liens entre l'instruction publique, puis l'éducation nationale et l'éducation populaire à partir des collections des anciennes écoles normales de

9 « Pédagogies alternatives, pour qui ? pour quoi faire ? », *N'Autre École*, n°5, 2018.

Melun. Comme le montrera Christine Murat, le corpus constitué pour l'occasion, bien que partiel et limité, permet d'entrevoir les relations qui ont pu exister durant près de deux siècles entre l'instruction publique et l'éducation populaire, des relations que les échanges durant ce colloque ont continué à éclairer et interroger, tant sur le plan des méthodes éducatives prônées que des aspirations idéologiques et militantes.

Enfin, la publication des actes de ce colloque à travers la revue est aussi l'occasion de rendre un hommage à Georges Navet, professeur émérite de philosophie à Paris 8 et ancien président de la Société d'études proudhoniennes. Georges Navet avait participé avec grand intérêt à ce colloque, préparé notamment sur le site de l'ancienne école normale de Bonneuil-sur-Marne, où il avait exercé en tant qu'enseignant dans les débuts de sa carrière. Les questions éducatives ont toujours occupé une place importante dans ses études. En préparant un hommage à son égard, nous avons pu réaliser que la question de l'éducation avait déjà suscité de l'intérêt chez les présidents précédents de la société, Bernard Voyenne et Pierre Ansart. La clarté et l'actualité de leurs travaux et articles sur la question nous ont poussés à republier les textes qu'ils avaient produits à l'occasion d'un colloque tenu exactement 25 ans plus tôt, les 4 et 5 novembre 1994 à Paris, sur le thème « L'éducation : Proudhon, Proudhonisme (XIXe - XXe siècles) ». Dans son propos, Georges Navet soulignait déjà combien les questions éducatives en France ont souvent été perçues à travers des bipolarités comme l'opposition entre l'enseignement religieux et l'enseignement laïc ou l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Il montrait néanmoins que des pensées et pratiques éducatives permettaient de dépasser ces clivages, notamment au sein de courants pédagogiques de traditions anarchistes ou socialistes.

Bien sûr, le numéro de cette revue laisse plusieurs pans de l'histoire et des pensées sociales et éducatives non abordés, à commencer par des exemples d'émancipations par l'éducation dont témoignent de nombreuses réalisations de l'éducation populaire, des mouvements féministes ou de la formation professionnelle de la fin du XIXe à nos jours. On n'a pas non plus donné la place à des programmes éducatifs développés par des socialistes ou communistes au pouvoir dans différents États, reconnus ou non, insurrectionnels, démocratiques ou autoritaires du XXe à nos jours. À l'image de l'éducation, ce travail ne peut avoir la prétention de tout aborder, mais simplement d'offrir quelques pistes de réflexions, outils d'argumentations et plaisir d'apprendre ensemble. Espérons que cette lecture puisse répondre au moins à cela.

Les notions de gratuité, d'obligation scolaire et de laïcité dans les projets d'éducation socialiste de Fourier à Proudhon

Nathalie Brémand
Université de Poitiers

Résumé : La promulgation des lois Ferry sur la gratuité, l'obligation scolaire et la laïcité ne provoqua pas d'effet spectaculaire car tout au long du siècle ces notions ont donné lieu à de nombreux débats préparant les mentalités à leur application. Les premiers socialistes y ont largement participé, sans être toujours d'accord sur ces différents concepts. L'obligation scolaire oppose les défenseurs de la famille ou ceux de l'État et achoppe autour de la notion de liberté individuelle. Le principe de la gratuité fait consensus mais les solutions concrètes pour le mettre en pratique sont diverses. Finalement c'est l'idée de laïcité qui est la mieux partagée par des socialistes favorables à l'indépendance de l'école vis-à-vis de la religion, comme condition d'une éducation universelle.

Mots-clés : Éducation – Socialistes – Fourier – Proudhon – XIXe siècle

Abstract: Free education, compulsory education and secularism in socialist education from Fourier to Proudhon - Voting the Ferry laws on free, compulsory and secular education did not trigger any strong reaction. This was due to the fact that those notions had been amply debated throughout the century, fostering a change in people's mentality. Although not always in agreement with each other, the first socialists took an active part in those debates. Compulsory education did set the defenders of the family or of the state against it and was seen as going against individual freedom. There was a consensus regarding the principle of free education, but people disagreed as to how best implement it. Overall, it is L*aïcité* which was the concept on which socialists agreed most easily: to deliver a universal education, schooling had to be free of all religious influence.

Key-words: Education - Socialists - Fourier - Proudhon - 19th century

Lorsqu'en 1881 et 1882 les lois Ferry[1] sur la gratuité, l'obligation scolaire et la laïcité sont promulguées, cela n'a pas créé un effet spectaculaire comme on pourrait le penser aujourd'hui, car tout au long du siècle ces notions avaient donné lieux à de nombreux débats et à des mises en application à des moments divers et à différentes échelles, qui avaient préparé les mentalités à ces profonds changements. En effet, sous la Monarchie

1 La loi du 16 juin 1881 rend l'enseignement primaire public et gratuit, ce qui a permis de rendre ensuite l'instruction primaire (6-13 ans) obligatoire par la loi du 28 mars 1882, qui impose également un enseignement laïc dans les établissements publics.

de Juillet, sous la Seconde République et pendant les débuts du Second Empire, si la nécessité de développer l'instruction pour tous les enfants gagne petit à petit les esprits, l'idée de rendre l'école obligatoire et les modalités d'organisation scolaire font l'objet d'intenses querelles auxquelles prennent part tous les acteurs politiques de l'époque.

Les différentes écoles de pensée socialistes naissent et foisonnent à partir des années 1830 et accordent une place centrale à l'éducation dans leurs projets sociaux, car ses membres la considèrent comme le moyen privilégié d'émanciper les individus de leur époque et de les préparer à un changement de société. Les enfants représentent à leurs yeux les générations futures qui feront fonctionner le nouveau type de système social auquel les socialistes aspirent et ils cherchent pour cela, comme leurs prédécesseurs de la Révolution française, à façonner un homme nouveau en concevant un système éducatif universel et égalitaire.

L'objet de cet article est de chercher à savoir à quel point les notions d'obligation scolaire, de gratuité et de laïcité étaient présentes dans leurs discours sur l'éducation et quelles étaient leurs positions sur ces questions. Et dans quelles mesures il y avait donc éventuellement en germe dans ces discours les grands principes de l'école républicaine.

Ce sujet est très vaste et le corpus concerné est très important. Seront donc ici seulement évoquées quelques idées forces qui émergent sur ces questions et les enjeux autour desquels les débats ont porté. Pour les mêmes raisons, l'article traite des principes généraux concernant l'école primaire, l'école de base, du peuple, c'est-à-dire le socle du primaire et parfois le secondaire mais ne rentrera pas dans les détails complexes de l'organisation des différents degrés de l'enseignement.

L'obligation scolaire, chère aux ouvriers socialistes

Les premiers socialistes sont de manière générale très critiques sur le système scolaire de leur époque et déplore le manque d'instruction du peuple. Ils cherchent des solutions pour rendre possible l'éducation universelle, c'est-à-dire pour qu'elle concerne tous les individus, quels qu'ils soient. Le caractère universel de l'école est une des caractéristiques de l'éducation intégrale, dont les principes de base ont été édifiés par Charles Fourier et ont été repris par la grande majorité des socialistes. Mais la mise en application de ce principe d'éducation pour tous se heurte à l'époque à plusieurs obstacles comme le manque de volonté des dirigeants politiques, bien sûr, mais aussi au frein puissant représenté par les familles elles-mêmes. Plus particulièrement les pères qui sollicitent la force de travail de leurs enfants pour subvenir aux besoins de leur famille et qui, le plus souvent, ne voient pas l'intérêt de faire instruire leur progéniture.

C'est en lien avec cette problématique que la notion d'obligation scolaire émerge dans le discours de certains auteurs socialistes. En premier lieu dans les milieux ouvriers, très sensibles à cette réalité qu'ils connaissent bien. Ceux-ci considèrent en effet qu'il faut donner un caractère contraignant au fait d'envoyer son enfant à l'école. Citons par exemple le cas de l'association ouvrière de tisserands réunissant trois cent familles que le

mécanicien Claude David, en 1848, a tenté de mettre en place. Il raconte que l'instruction des enfants y était érigée en obligation : « Nous avions convenu, mon collaborateur et moi, d'imposer à nos ouvriers la condition d'envoyer leurs enfants aux écoles[2] ». Les ouvriers socialistes chrétiens de *L'Atelier* considèrent également qu'il faut contraindre les pères de familles à faire éduquer leurs enfants et donc rendre l'instruction obligatoire. Ils proclament en 1842 que « l'enseignement doit être un, surveillé et obligatoire pour tous [3]».

La plupart des ouvriers sont ainsi favorables à l'obligation scolaire. Proches du peuple et revendiquant le plus souvent en faire partie, respectueux de la notion de famille, ils prennent toutefois des précautions rhétoriques pour proposer un système garantissant l'envoi des enfants à l'école par leurs parents sans courir le risque de choquer ces derniers. Ainsi Joseph Benoît, ouvrier lyonnais communiste néo-babouviste, représentant du peuple en 1848 et 1849, envisage-t-il un plan d'éducation qui obligerait les enfants à être scolarisé durant un minimum de trois ans. Mais pour convaincre les pères de famille que l'organisation d'une école publique ne les dépossède pas de leurs enfants, il écrit : « La vérité n'est ni dans l'éducation obligatoire commune ni dans l'indifférence de la société en matière d'enseignement. Elle consiste en un juste équilibre entre l'action sociale et la liberté des goûts individuels[4] ».

La liberté de l'enseignement, objet de désaccord

En vérité la notion d'obligation scolaire se révèle cependant ambigüe pour les socialistes parce qu'elle soulève la question centrale de la liberté de l'enseignement, c'est-à-dire la liberté pour le père de décider par qui sera instruit son enfant et la liberté pour la plupart des individus d'enseigner. C'est sur cette question que les débats achoppent et au sujet de laquelle on peut distinguer deux points de vue opposés.

D'un côté un certain nombre de socialistes, qui ont une opinion très mauvaise de la capacité des familles à veiller à l'éducation des enfants, et ne leurs font pas confiance pour cette tâche, s'opposent à la liberté d'enseignement. Pour eux, il est très important de ne pas laisser la responsabilité de l'instruction aux parents. Le système scolaire doit être intégralement pris en charge par la collectivité et en aucun cas par ceux-ci. C'est l'avis de Pierre Leroux, qui rejette vertement l'éducation familiale et défend l'éducation publique : « Vaut-il mieux pour lui que [l'enfant] soit livré au hasard, abandonné à l'ignorance et au despotisme paternel, ou confié à la société ? », demande-t-il. « Évidemment, puisqu'il doit vivre en société et devenir à son tour tige d'une nouvelle famille, il vaut mieux qu'il soit confié à la société » et il décide que « la société collective sera omnipotente dans

2 David. C., *Organisation du travail, Moyen d'obtenir pour chaque travailleur, à l'âge de 55 ans, une pension de mille francs par an*, Paris, 1848, p. 68.
3 *L'Atelier*, n° 2, 30 octobre 1842, p.10.
4 *Gouvernement direct. Organisation communale et centrale de la République.* Projet présenté à la nation pour l'organisation de la commune, de l'enseignement, de la force publique, de la justice, des finances, de l'État, par les citoyens H. Bellouard, Benoit (du Rhône), F. Charassin, Gilardeau, etc., Paris, librairie républicaine de la liberté de penser, 1851, p. 99.

l'éducation[5] ». C'est aussi le point de vue de l'Association des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes créée en 1849 par Pauline Roland et Gustave Lefrançais. Ses membres défendent aussi l'éducation commune et se refusent à choisir entre « le casernement, destructif de la famille » et « l'éducation particulière dans ce qu'elle a d'exclusif »[6].

Quand Pierre Leroux ou cette association d'instituteurs expriment un fort rejet de l'éducation au sein de la famille, c'est pour mieux mettre en avant l'organisation d'une école prise en charge par la communauté ou par l'association. Pour les défenseurs du maintien de l'État, comme Louis Blanc, c'est en revanche à celui-ci qu'il donne tous les droits en matière d'éducation de l'enfant. Selon lui, seul un État fort est en mesure de remplir cette fonction, dans la société actuelle, « dont les membres sont faibles et ignorants ». « Or, par l'intervention de qui la société donnera-t-elle à chacun de ses membres l'instruction convenable et les instruments de travail nécessaires, si ce n'est par l'intervention de l'État ? »[7] lance-t-il.

Quel que soit le type de collectivité qui doit prendre en charge l'éducation des enfants, l'idée qui domine pour ces auteurs est que c'est elle qui doit le faire et non plus les familles. Mais cette opposition à la liberté de l'enseignement n'est pas partagée par tous. On ne s'étonnera pas qu'aussi bien les fouriéristes que Proudhon, qui ne sont pas du tout à l'aise avec les notions d'obligation et de contrainte, soient plutôt favorables à une certaine forme de liberté d'enseignement.

Illustrons la position des fouriéristes à ce sujet avec l'article de leur quotidien *La Démocratie Pacifique* du 21 juillet 1848, dans lequel ils commentent, « du point de vue de la liberté », le projet de loi sur l'instruction primaire rédigé par Hyppolite Carnot et Jean Reynaud[8]. Dans le texte de loi, les pères sont reconnus seuls arbitres du choix des instituteurs privés. Mais le moyen de constater que les parents ont rempli leurs devoirs envers leurs enfants, c'est l'examen. Or selon les auteurs de l'article du journal fouriériste, « le grand devoir de l'éducation est une de ces obligations qui ne s'imposent guère par une sanction[9]». Ils y opposent la notion d'attrait, concept fouriériste dérivé du principe de l'attraction passionnée. Si des parents ne sont pas capables d'enseigner, c'est avant tout au système scolaire de l'époque qu'il faut s'en prendre, car il éloigne l'école du travail productif et utile, qui répugne ainsi à l'enfant. « Trouvons et appliquons le vrai système de l'éducation féconde et attrayante, préconisent-ils, et il ne sera pas besoin d'écrire dans la loi un commandement obligatoire ».

---

5 Leroux P., *D'une religion nationale ou du culte*, Boussac, Imprimerie de Pierre Leroux, 1846, p. 120.
6 *Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes, Programme d'éducation*, Paris, au siège de l'association, chez le citoyen Perot, 1849, p. 4.
7 Blanc L., *Organisation du travail*, Paris, au bureau du Nouveau Monde, 1840, p. 17-18.
8 La loi proposée le 30 juin 1848 par les anciens saint-simoniens Carnot, ministre de l'Instruction publique de la IIe république et Reynaud, son sous-secrétaire d'État, instituait l'obligation scolaire pour les garçons et les filles et la gratuité ainsi que des mesures améliorant les conditions des enseignants. Mis en minorité, Carnot démissionna dès le 5 juillet.
9 « Projet de loi sur l'instruction primaire », *La Démocratie Pacifique*, n° 193, 21 juillet 1848, p. 1-2.

De son côté Proudhon considère que le paupérisme est le principal obstacle à l'instruction et qu'il n'est pas possible d'émanciper le peuple par l'éducation avec le système d'enseignement de son époque. Il récuse l'idée d'obligation car il est hostile à cette notion qu'il perçoit comme la preuve d'un certain despotisme d'État, d'une forme de centralisation du pouvoir et comme une ingérence dans la vie des individus. Pour lui, les pères de familles doivent être libres de confier ou non leurs enfants à un instituteur. Il est contre le monopole de l'enseignement et favorable à la liberté de l'enseignement. Il prône un système scolaire organisé de cette manière : l'enseignement de la naissance jusqu'à l'âge de 7 ans est réalisé au sein de la famille, c'est l'écolage. Puis, « A partir de l'âge de sept ans jusqu'à dix-huit ans, l'éducation et l'instruction de la jeunesse seront continuées, soit par les parents eux-mêmes, à domicile, si tel est leur désir, soit dans des écoles particulières, instituées et dirigées par eux et à leurs frais, si mieux ils n'aiment confier leurs enfants aux écoles publiques. La plus grande liberté pour cet objet est laissée aux parents et aux communes : l'État n'intervenant qu'à titre d'auxiliaire, là où la famille et la commune ne sauraient atteindre[10]».

Ainsi l'obligation scolaire n'est pas forcément, pour l'ensemble des socialistes, la réponse à la mise en place d'un système universel d'éducation. Il n'y a pas non plus d'accord sur la question de savoir qui devait endosser le rôle d'instituteur. En revanche, ils sont tous convaincus d'une chose, c'est que pour que l'éducation soit universelle, il faut qu'elle soit gratuite (c'est à dire qu'elle ne soit pas à la charge des parents). Il est donc absolument nécessaire de répondre à la question centrale : qui prend en charge l'éducation et pour être plus précis : qui paye ? Nous allons voir que, là encore, il y a plusieurs réponses possibles à cette question.

La gratuité, oui mais assumée par les enfants eux-mêmes

Pour certains réformateurs sociaux qui ne sont pas hostiles à l'État, la forme étatique du pouvoir se présente comme le meilleur garant d'un système d'éducation pour tous. Louis Blanc explique ainsi que « l'éducation ne saurait être nationale qu'à la condition d'être une dette de la part de l'État[11] » et c'est donc celui-ci qui doit veiller à ce que les citoyens soient instruits. Certains auteurs se questionnent sur l'échelon de représentation nationale la plus intéressante pour s'occuper de la scolarité. Joseph Benoit est favorable à la prise en charge de l'école par la collectivité publique mais propose que celle-ci soit réalisée à l'échelle du canton. Alors qu'il est député à la Législative, il dépose, avec trois autres ouvriers représentants du Rhône, un amendement[12] à la loi Falloux le 19 février 1850, pour demander l'organisation de l'instruction primaire gratuite dans les cantons, qu'il défend à la tribune. « A partir du 1er janvier 1851, l'instruction primaire sera gratuite et obligatoire. Les enfants empêchés par la distance de suivre les écoles au chef-lieu de la commune et que les parents ne pourront pas y entretenir à leurs dépens seront

10 Proudhon P.-J., *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, E. Dentu, 1865, p. 361-362.
11 Blanc L., *Histoire de dix ans : 1830-1840*, Paris, Pagnerre, 1848, tome IV, p. 92.
12 Duveau G., *La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, Domat, 1948, p. 34-36. Un autre socialiste, Jules Leroux, le frère de Pierre Leroux, fit également une intervention en vue de la modification d'un article.

logés et nourris aux frais de l'État ou des départements au chef-lieu de canton. » Benoît propose, à la place des écoles communales, la création d'une seule école, primaire puis secondaire dans les chefs-lieux de canton, et d'un système de "ramassage scolaire" quotidien.

Mais nombreux autres socialistes, au contraire, excluent l'intervention de l'État dans la mise en œuvre de l'éducation universelle et cherchent des solutions alternatives. Ils proposent en particulier une organisation qui permet aux enfants eux-mêmes de couvrir les frais occasionnés par leur éducation.

Ainsi Paul Justus, peintre et instituteur saint-simonien, dépose-t-il à la Constituante, en 1848, une pétition demandant la création d'écoles vocationnelles afin d'expérimenter un fonctionnement qui répond à cet objectif. Il veut mettre en place un établissement pour les enfants de Paris « de façon à ce que, vêtus par leurs propres mains sans qu'il en coûte rien ni à l'État ni à leurs parents, dès l'âge de treize à quatorze ans au plus, ils auraient fait sans contrainte une partie de leur apprentissage dans plusieurs états.[13] » Tout en s'instruisant, les enfants pourraient gagner 15 centimes par jour, soit 15 francs par jour pour 100 enfants, 4 500 francs par année, ou encore 45 000 francs pour 1 000 enfants. Il explique qu'en multipliant cette somme par le nombre de tous les enfants pauvres de Paris, il sera possible d'obtenir une somme plus que suffisante pour rétribuer les directeurs et professeurs[14].

L'idée qui est mise en avant par Justus est que l'éducation représente une dette que chaque individu a envers la société et dont il doit s'acquitter : l'enfant doit donc à cette fin, dès que cela lui est possible, donner sa force productive à la collectivité. Cette notion, qui pourrait paraitre au premier abord anecdotique, est au contraire une idée force partagée par de nombreux réformateurs sociaux qui cherchent alors à résoudre le problème des frais représentés par l'enseignement. Dans leur programme de 1849, les instituteurs socialistes prévoient de cette façon que l'enfant commence à donner à la société, en même temps qu'il reçoit d'elle[15] à partir de six ans. Le remboursement de sa dette débute alors que son éducation même n'est pas terminée. Le but étant que petit à petit, dès que possible, les jeunes atteignent le moment où ils ne vivront plus aux frais de la société.

Cette idée, très présente également chez Fourier, est liée à sa conception du travail attrayant. Pour ce penseur, l'enfant commence à gagner sa vie à l'âge de trois ans et, à quatre ans et demi, « il peut déjà voler de ses propres ailes[16] ». A cet âge il paie lui-même son loyer[17]. La fouriériste Zoé Gatti de Gamond, en 1841, reprend ce principe dans sa description du système sociétaire et en montre bien l'aspect progressif : « à mesure [que

---

13 Justus P., *Aux mères de familles : des écoles vocationnelles pour les enfants du peuple*, proposition de loi présentée à l'Assemblée Nationale par Paul Justus, Paris, Au Comptoir des Imprimeurs unis, 1848, p. 7.
14 *Ibid.*, p. 9.
15 Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes, *Programme d'éducation, Op. cit.,* p. 7.
16 Fourier Ch., *Théorie de l'unité universelle*, Paris, Les Presses du réel, 2001, Tome II, (1822) p. 454.
17 *Ibid.,* p. 329.

les enfants] s'exercent, ils se rendent positivement utiles ; ils produisent, et bientôt ne sont plus à la charge à la commune [sic], leur mère patrie, leur grande famille[18] ».

C'est certainement Proudhon qui a été le plus loin dans les propositions concrètes pour résoudre la question de la gratuité scolaire en s'appuyant sur le travail des enfants. Selon lui, le principe de la gratuité tel qu'il pouvait être présenté dans les projets de l'époque était une illusion car l'État ne pouvait couvrir les coûts réels d'un véritable enseignement pour tous. C'était à ses yeux une « ridicule utopie ». Le coût de l'enseignement était pourtant une question primordiale et décisive qu'il était indispensable de résoudre pour pouvoir mettre en pratique une éducation universelle. Dans son système qui exclut toute autorité supérieure, qu'il développe dans *De la capacité politique des classes ouvrières*, c'est l'organisation économique qui garantit l'éducation des enfants. Tout d'abord, parce que le mutuellisme signifie que chaque adulte a du travail, le père de famille peut prendre en charge l'éducation de son enfant – qui est alors élevé dans le cadre domestique – jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans. Tout « chef de famille » est en mesure de payer les frais d'éducation de ses enfants « depuis le jour de leur naissance jusqu'à l'âge de sept à huit ans[19] ». Puis, parce que l'école et le travail sont intimement liés dans ce que Proudhon nomme l'école-atelier, l'enfant lui-même devient producteur dès l'âge de neuf ans. Concrètement, dans les écoles, où se pratique la combinaison de l'instruction professionnelle avec l'instruction scientifique et littéraire, « les jeunes gens, à partir de la neuvième année et même plus tôt, étant astreints à un travail manuel, utile et productif, les frais d'éducation doivent être couverts et au-delà, par le produit des élèves ». C'est au gouvernement d'organiser de « grands travaux » à faire exécuter par les jeunes dans tous les domaines de l'industrie et de l'agriculture. Les associations ouvrières elles-mêmes ont un rôle important à jouer dans ce système. Elles deviennent à la fois foyers de production et foyers d'enseignement.

Pour Proudhon c'est donc bien l'enfant qui pourvoit lui-même à son éducation en travaillant. De cette façon, rien ne fait obstacle à son instruction. Le penseur bisontin rappelle d'ailleurs que le fait de faire assumer aux enfants la prise en charge de leurs frais d'éducation n'est en aucun cas une innovation puisque c'est, en quelque sorte, ce qui se pratique depuis toujours dans le monde paysan. Dans un long développement détaillé, il explique que c'est en s'appuyant sur le produit du travail des enfants, à raison de trois cent jours de travail par an, qu'il est possible d'organiser matériellement - intégralement et sans que l'État n'intervienne dans les dépenses - l'éducation des huit millions d'enfants en âge d'être scolarisés et donc de mettre en application le principe de la gratuité. Ce système d'enseignement et d'éducation « comprenant l'instruction scientifique et professionnelle, la nourriture, le blanchissage et l'habitation, le tout équivalent à une somme de seize cents millions par année, NE COUTERAIT RIEN ni aux familles, ni aux communes, ni à l'État[20] », affirme-t-il.

---

18 Gatti De Gamond Z., *Réalisation d'une commune sociétaire d'après la théorie de Charles Fourier*, Paris, Capelle, 1841-1842, p. 322.
19 Proudhon P.-J., *De la capacité politique des classes ouvrières*, (1865), Paris, M. Rivière, 1924, p. 342.
20 *Ibid.*

Pas de religion à l'école : le consensus

Aborder la question de la laïcité dans la première moitié du XIXe siècle est d'une certaine manière un anachronisme puisque cette notion n'apparait dans le langage qu'en 1871[21]. On parlera donc de la place de la religion dans l'éducation. C'est finalement sur cette question qu'on va trouver la plus importante communauté de points de vue chez les premiers socialistes.

Contrairement aux anarchistes de la fin du XIXe siècle, qui sont pour la plupart libre penseurs, la majorité des premiers socialistes ne rejettent pas du tout la religion et leurs doctrines sont imprégnées de religiosité. Nombre d'entre eux développent l'idée d'une certaine conformité de leurs doctrines avec le message chrétien des Évangiles. Ainsi Etienne Cabet, théoricien du communisme égalitaire, est déiste et très anticlérical. Il voit en Jésus, auquel il se compare, un « pionnier d'une organisation sociale appelée (...) le royaume de Dieu » qui préfigure le système communiste. Il a développé une conception millénariste du christianisme dans un important ouvrage intitulé *Le Vrai Christianisme suivant Jésus-Christ* (1846). Nombreux sont ceux qui, comme lui, attribuent un rôle majeur à une certaine forme de religion au sein de la société afin d'entretenir ou de renforcer les liens sociaux. Même Charles Fourier, dont la pensée comporte des aspects très radicaux, a développé, tout en critiquant la religion de son époque, un discours imprégné de l'idée de Providence et dans lequel il fait constamment appel à une rhétorique religieuse.

Cependant, concernant la question scolaire, la grande majorité des socialistes s'opposent très clairement à la mainmise de l'Église sur l'enseignement et se positionnent pour l'indépendance de l'école et pour une éducation sans religion. L'idée sur laquelle il s'appuie est que la religion est du ressort du choix individuel, de la vie privée. C'est ce qu'affirme par exemple, en 1830, l'oweniste Joseph Rey dans sa *Pétition à la chambre des députés pour l'adoption d'un nouveau plan d'éducation nationale*, dans lequel il préconise la création d'écoles primaires pour les enfants des deux sexes dès l'âge de deux ans. Il écrit : Une règle « qui découlait nécessairement du système de vraie liberté et d'égale protection que doit le gouvernement à tous les citoyens, nous a fait exclure de l'enseignement donné au nom de la société tout ce qui peut se rapporter aux croyances religieuses, à ce domaine inviolable de la conscience [22] ».

Concrètement, cela signifie qu'on ne parle pas de religion à l'école. Citons aussi Cabet dans son récit utopique *Voyage en Icarie :* « Jusqu'à seize et dix-sept ans les enfants n'entendent pas parler religion et ne sont enrégimentés sous aucune bannière religieuse. La loi ne permet ni aux parents ni aux étrangers de les influencer avant l'âge de raison. Ce n'est qu'à cet âge, à seize et dix-sept ans, quand leur éducation générale est presque achevée, que le professeur de philosophie, et non le prêtre, leur expose, pendant un an, tous les systèmes religieux et toutes les opinions religieuses sans exception. […] À dix-sept ou

21 Selon le *Dictionnaire de la Langue française de Littré*, ce terme apparaît pour la première fois dans la langue française dans le journal *La Patrie* du 11 novembre 1871.
22 Rey J., *Pétition à la chambre des députés pour l'adoption d'un nouveau plan d'éducation nationale, suivie de l'essai d'un projet de loi et de l'exposé des motifs*, Paris, A. Mesnier, 1830, p. 133.

dix-huit ans, chacun adopte, en parfaite connaissance de cause, l'opinion qui lui parait la meilleure, et choisit librement la religion qui lui convient. [23]»

Si la religion est supprimée des programmes, elle peut être remplacée par une morale qui n'est pas sans évoquer ce qui va être mis en place au sein des classes de l'école républicaine. C'est ce qu'on peut constater dans le programme de l'association des instituteurs et institutrices socialistes :

> … aucun enseignement religieux dogmatique ne saurait faire partie de notre éducation publique, sous peine, pour cette éducation, de tomber dans l'esprit de secte. Mais il ne s'ensuit pas que nous ne puissions donner aux enfants aucune instruction religieuse. Deux parties considérables nous restent ouvertes : l'enseignement historique et la morale qui règle les droits et les devoirs des individus considérés d'une façon isolée : les droits et les devoirs des hommes vis-à-vis les uns des autres.[24]

Proudhon, de son côté, a écrit un volume entier contre l'enseignement religieux dans *De la justice dans la révolution et dans l'église* (1858). Il est favorable à l'élimination de l'enseignement confessionnel. Pour lui, il n'y a pas de place pour la religion dans l'école-atelier. Quant aux fouriéristes, ils affirment que l'école doit tout simplement être indépendante pour être universelle, et en appelle à la neutralité de l'État. « Veut-on que l'État encourage l'instituteur choisi par la majorité du conseil municipal à enseigner des doctrines religieuses agréables à cette majorité ? mais c'est vouloir l'oppression de la minorité ; elle devra subir l'enseignement de dogmes qui ne sont pas les siens. » « Il faut donc comprendre que l'État est obligé à une absolue neutralité [25]».

Conclusion

Nous avons pu constater que les premiers socialistes ont apporté leurs contributions aux débats sur les questions qui ont amené au vote des lois Ferry, sans toutefois qu'il y ait entre eux consensus sur ces questions.

La notion d'obligation scolaire est la plus clivante, opposant les défenseurs de la famille ou de l'État sur la question de leur responsabilité dans l'enseignement et achoppant autour de la notion de liberté individuelle. Ces débats ne sont finalement pas très originaux et reflètent assez bien la teneur des discussions qui ont eu lieu dans la société en

23 Cabet E., *Voyage en Icarie : roman philosophique et social* (1840), Paris, Genève, Slatkine reprints, 1979, p. 169-170.

24 « Ici la différence entre l'éducation officielle et l'éducation socialiste se tranche plus vivement qu'elle ne l'a fait jusqu'alors : la base de l'éducation morale qui se donne aujourd'hui à l'asile, c'est le catéchisme, résumé des dogmes protestant, catholique ou même israélite, dont les communions diverses ont des écoles maternelles spéciales ; or le Socialisme, religion de l'avenir, mais religion qui se cherche, n'ayant pas aujourd'hui d'autre dogme généralement reconnu que la devise : Liberté Égalité Fraternité, le Socialisme ne saurait avoir de catéchisme. » Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes, Programme d'éducation, *Op. cit.*, p. 6-7.

25 « Projet de loi sur l'instruction primaire », *La Démocratie Pacifique*, n° 193, 21 juillet 1848, p.2.

général autour de cette notion. Le problème de la gratuité est une idée qui recueille l'accord de tous mais les solutions très concrètes qui sont apportées par de nombreux auteurs pour la mettre en pratique sont très différentes et très éloignées des principes de l'école républicaine de Ferry, car elle consiste à faire payer les enfants par leur travail. Enfin le principe de la laïcité est finalement celui qui est le mieux partagé puisque la très grande majorité des socialistes est favorable à l'indépendance de l'école vis-à-vis de la religion, condition selon eux d'une éducation universelle.

« La société doit l'éducation à l'individu »[26] écrivait Victor Considerant, principal disciple de Charles Fourier. De manière plus profonde, par leur constance à vouloir bâtir une société s'appuyant sur un système scolaire égalitaire s'adressant à tous les enfants, garçons et filles, les premiers socialistes ont surtout contribué à la diffusion de l'idée majeure qui a fait du vote des lois Ferry un grand tournant social : l'idée d'élever l'école au rang des institutions fondamentales de la vie de la société.

26 Considerant V., *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante dédiée aux mères*, Paris, à la Librairie sociétaire, 1844, p. 6.

L’école mutuelle et le socialisme

Anne Querrien

Résumé : L’école mutuelle s’est développée en France sous la Restauration. Elle a été créée par des philanthropes et par l’État pour les enfants qui ne fréquentaient pas l’école des Frères des écoles chrétiennes. En faisant enseigner par des élèves, elle augmentait l’efficacité pédagogique des maîtres. Elle a été une référence pour le mouvement ouvrier naissant. Elle a été combattue par l’Église et l’État. Ce dernier a fini par imposer la méthode des Frères des écoles chrétiennes à l’école publique. Proudhon a connu l’école mutuelle en début de scolarité. Comme les membres de la première internationale il en a vanté les mérites. Mais les premiers socialistes abandonnent le souci de la coopération entre jeunes pour se concentrer sur le développement de l’enfant, et reportent les formes mutuelles d’enseignement vers les adultes. La coopération à l’école reparaît avec Célestin Freinet, mais reste limités à de l’expérimentation par l’administration de l’Éducation nationale.

Title: *Mutual schools and socialism.*

Abstract: The mutual school developed in France under the Restoration. It was set up by philanthropists and the State, for children who did not attend the Christian Brothers' school. By having pupils teaching each other, it increased the pedagogical efficiency of the teacher. The nascent workers' movement refers to it. It was fought against by the Church and the State. The latter ended up imposing the method of the Brothers of the Christian Schools on the public school. Proudhon knew the mutual school at the beginning of his schooling. Like the members of the first international he praised its merits. But the early socialists abandoned the concern for cooperation between young people to concentrate on the development of the child, and transferred the mutual forms of education to adults. Cooperation at school reappears with Célestin Freinet, but remains limited to experimentation by the National Education administration.

Proudhon, et plusieurs membres éminents de la première internationale et de la Commune sont passés par l’école mutuelle et en ont vanté les mérites, tout en soulignant aussi ses limites. De quoi s’agissait-il ?

L’école mutuelle s’est développée en France de 1816, moment de la Restauration, à 1840 environ, date à partir de laquelle elle disparait peu à peu sous les coups de boutoir de l’Église et du ministre de l’Instruction Publique François Guizot, qui faisait pourtant partie de ceux qui l’avait importée en France. C’est une création de philanthropes, soucieux de l’instruction publique, alors qu’avant la Révolution l’instruction primaire était prodiguée pour les enfants du peuple par les Frères des écoles chrétiennes et pour les

enfants de la bourgeoisie et de l'aristocratie par des précepteurs ou des collèges de jésuites. Ces philanthropes, regroupés dans la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire, étaient proches du nouveau pouvoir, et ont obtenu en 1816 que soit décidée l'installation d'une école mutuelle dans toutes les villes chefs-lieux de canton. Il s'agissait d'un objectif plus que d'une réalité car les communes devaient trouver les fonds auprès des notables locaux, en l'absence d'un budget national, même si des subventions soutenaient l'installation des écoles mutuelles. Surtout il n'y avait pas encore de formation des instituteurs. Il existait seulement un livre, traduit de l'anglais par la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire, où était exposée la méthode d'un maître anglais, Lancaster. Les aspirants enseignants ont donc bricolé comme ils pouvaient pendant les premières années en mixant les souvenirs de leurs propres formations par les congrégations religieuses et leurs aspirations à l'émancipation du peuple par l'éducation. Ce qu'on peut retenir de la méthode mutuelle dans ce contexte c'est que, outre le caractère laïc du maître, elle fait seconder celui-ci par les élèves les plus avancés et qu'elle organise la classe comme une communauté d'apprentissage, tendue vers la réussite de tous par l'entraide mutuelle. Au fur et à mesure de son installation officielle la méthode mutuelle et ses maîtres laïcs, va être fortement décriée par l'Église, qui va aller jusqu'à interdire la communion aux parents d'enfants scolarisés selon cette méthode. Elle va être aussi fortement décriée par les milieux patronaux et philanthropiques qui l'avaient mise en place, car il apparait que les jeunes y apprennent à répondre aux autorités, à lire ce qui les intéresse au-delà des manuels scolaires et religieux, et même à se tourner vers les idées socialistes.

Proudhon a commencé sa scolarité à l'école mutuelle

Proudhon lui-même a été à l'école mutuelle, qui s'est ouverte à Besançon en 1816, une des premières villes à créer une école mutuelle en France, grâce à ses biens forestiers communaux. Il y fait allusion dans *La justice dans la révolution et dans l'Église* :

> « Il y a quarante ans quelques amis du peuple avaient cherché à introduire en France la méthode d'enseignement mutuel, dite méthode de Lancaster. Ils avaient compris que les éléments du savoir ne devaient pas se borner aux signes graphiques ; que chez l'enfant comme chez l'homme, la raison ne peut pas être scindée, et qu'à la lecture, à l'écriture, aux règles du calcul, il importait de joindre quelques notions de philosophie pratique, d'autant mieux qu'elles arrivaient à l'âme des enfants sans le secours du maître, et par le frottement seul de ses camarades. (…)
>
> Quinze cents écoles mutuelles existaient sous la Restauration : toutes ont disparu peu à peu, par l'ordonnance du 8 avril 1824, qui a ôté l'instruction publique à l'Université pour la donner aux évêques. J'ai passé par cette école établie à Besançon par Messieurs Ordinaire ; les écoliers n'étaient pas écrasés de leçons ; nul d'entre eux n'aspirait à devenir président d'une démocratie ou chantre d'une Iliade ; ils avaient l'air de petits citoyens ». [1]

1 Proudhon P.-J., *La justice dans la révolution et dans l'Église*, tome II, 1856, Éditions Rivière, Paris, 1930.

Proudhon a appris dans cette école les rudiments qui lui ont permis d'intégrer le collège royal au niveau du CM2 actuel.

Pendant la monarchie de juillet l'école mutuelle forme de futurs militants ouvriers

Les écoles mutuelles, disparues après cette ordonnance de 1824, ont connu un renouveau important sous la monarchie de juillet, alors que François Guizot, qui les avait promues dans le cadre de la Société pour l'Instruction élémentaire sous la Restauration, était Ministre de l'Instruction Publique, puis Premier Ministre. On pouvait lire des pancartes pendant les journées de juillet 1830 : Vive la mutuelle, A bas les Ignorantins (c'est-à-dire les Frères des écoles chrétiennes). La génération de militants ouvriers nés vingt ans environ après Proudhon, c'est-à-dire à la fin des années 1820, a appris comme lui à lire et à écrire à l'école mutuelle avant de poursuivre dans l'enseignement secondaire, ou dans l'apprentissage. Ce sont ces enfants d'ouvriers, devenus parfois ouvriers d'art, qu'on retrouve au bureau de l'association internationale des travailleurs ou parmi les 60 signataires du Manifeste des Soixante de 1864, en particulier Henri Tolain qui présente la première candidature ouvrière aux élections législatives en 1864.

Les multiples pamphlets contre l'école mutuelle qu'on peut lire à la Bibliothèque nationale montrent que les milieux patronaux et cléricaux ne supportaient pas que les jeunes instruits à l'École mutuelle poursuivent leurs études au-delà de ce qui était strictement nécessaire à la vie docile d'un ouvrier. Ce n'était pas l'idéologie développée dans les écoles mutuelles qui faisait la différence, car les éléments de lecture ou les modèles d'écriture étaient tirés de ce qui était disponible à l'époque, c'est-à-dire le plus souvent des textes religieux ; ce qui faisait la différence c'étaient les relations sociales instituées entre les jeunes qui s'entraidaient les uns les autres sur le chemin du savoir. L'École mutuelle donnait l'impulsion initiale pour apprendre ; on apprenait d'ailleurs plus vite à l'École mutuelle que chez les Frères des écoles chrétiennes, il restait donc du temps pour apprendre autre chose que le programme des Frères : l'histoire, la géographie, le dessin, et on apprenait à fréquenter les bibliothèques naissantes. A Besançon la bibliothèque municipale a été fondée en 1818, deux ans après l'école mutuelle, et Proudhon l'a allègrement fréquentée.

Le journaliste et romancier, Lucien Descaves, né en 1861, a connu l'un des militants de l'internationale, Gustave Lefrançais, instituteur et ancien membre de la commune, mort en 1901. Il publie à partir de ses souvenirs, un roman intitulé *Philémon*, *vieux de la vieille,* qui met en scène un vieil ouvrier, ayant participé à l'association internationale des travailleurs et à la commune :

> « A dix ans, je tournais la roue d'une machine à percer des trous dans les boutons de nacre. A treize ans je commençai mon apprentissage d'ouvrier bijoutier, nourri et couché, pas payé. Mon instruction ? Élémentaire, naturellement. Je la complétai moi-même plus tard et à mes moments perdus. Qui perd gagne. Nous étions nombreux, cent cinquante au moins. Les aînés servaient de moniteurs aux plus jeunes qu'eux. Il y avait d'autres économies. Dans la classe enfantine, nos tables étaient recouvertes de sable ; nous nous exercions dessus à tracer des jambages qu'un râteau effaçait. En-

> suite, nous écrivions sur l'ardoise. On ne donnait l'encre et le papier qu'à ceux des dernières classes. (…)
>
> On a beaucoup critiqué la mutuelle. Il est vrai qu'on n'y apprenait pas grand'chose : la lecture, l'écriture, l'arithmétique, un peu de musique ; mais ce qu'on apprenait, on le savait bien. J'ai observé que l'enfant, pour se faire comprendre de ses camarades, a une faculté que les professeurs ne possèdent pas au même degré. C'est une clef qui ouvre sans effraction. Rousseau dit avec raison : « Resserrez le plus possible le vocabulaire de l'enfant ; c'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées. » Je me suis quelquefois demandé si l'habitude d'enseigner contractée à l'école par beaucoup d'enfants de ma génération, n'avait pas formé cette pépinière d'ouvriers qui préparèrent dans les associations et les réunions publiques la chute de l'Empire.
>
> Ils s'exprimaient sans correction, sans élégance, mais leur vocabulaire d'écoliers traduisait fidèlement leur pensée. Les soixante signataires du Manifeste point de départ de l'Internationale, qui inspira à Proudhon son livre sur la Capacité des classes ouvrières, étaient pour un bon tiers des ouvriers d'art. Je vous citerai Murat, mécanicien, Tolain, ciseleur, Limousin, passementier, Carmélinat, monteur en bronze. Eux et quelques autres avaient acquis, à force de veilles et d'études, un petit fonds de savoir qu'ils sentaient la nécessité d'accroître ; aussi se réunissaient-ils le soir aux Gravilliers, deux chambres au premier meublées de deux tables, de trois chaises et de bancs d'auberge. (…) Je me joignis à eux pour suivre des cours improvisés. Un ancien professeur libre employé à l'Hôtel de Ville, Jules Andrieu, nous enseignait des éléments de sciences et de littérature. Il était borgne comme son ami Gambetta…Un commis architecte, Chemalé, faisait des cours de géométrie et de comptabilité. Pierre Denis, alors peintre décorateur, nous a initié aux théories de l'échange et aux mécanismes des banques. C'est lui qui m'a révélé Proudhon.
>
> Les auditeurs étaient Malon, teinturier, mon cher Varlin, relieur, Combault, bijoutier, Landrin ciseleur, Charbonneau et Pindy, menuisiers, Debock, typographe, Johannard, feuillagiste… »[2]

L'historien Georges Duveau dans son ouvrage *La vie ouvrière sous le second empire*[3] note également que nombre de membres de la première internationale avaient fréquenté l'école mutuelle. La consultation du dictionnaire biographique Maitron confirme que Tolain, Malon et quelques autres avaient commencé leur formation à l'école mutuelle. Celle-ci semble leur avoir donné le goût de poursuivre la lecture au-delà et de chercher à augmenter leurs connaissances dans des cercles divers et notamment dans la franc-maçonnerie, à laquelle beaucoup de ces militants ouvriers d'avant la commune ont appartenu. Dans les premières bourses du travail, l'enseignement a pris la forme mutuelle.

---

2 Descaves L., *Philémon*, Crès, Paris, 1922, réédité par les Éditions La découverte, Paris, 2019.
3 Duveau G., *La vie ouvrière sous le Second Empire*, Gallimard, 1946, pagre 451

L'école mutuelle n'a pourtant pas été créée pour former des militants ouvriers

L'appareil scolaire qui commençait à se mettre en place avant la Révolution était pour l'essentiel aux mains des congrégations religieuses. Le niveau secondaire assuré principalement par les Jésuites a été rapidement restauré sous l'Empire. Le niveau primaire était à reconstruire, et ce d'autant plus rapidement que l'industrie naissante avait besoin de travailleurs connaissant les rudiments. Les Frères des écoles chrétiennes avaient été reconfirmés dans leur mission sous l'Empire, mais le caractère religieux de leur enseignement ne convenait pas aux non catholiques et aux protestants. Des industriels et intellectuels libéraux fondèrent La Société pour l'instruction élémentaire pour remédier à cette situation. Ils trouvèrent un modèle d'école en Angleterre inspiré par le constat fait en Inde que la méthode la plus rapide pour alphabétiser les indigènes, était de faire relayer le professeur par les élèves qui suivaient le mieux, en divisant les personnes à alphabétiser en petits groupes. Cela supposait d'écrire les leçons sur les murs, en un exemplaire unique par petit groupe, au lieu d'attendre que les élèves aient un manuel à leur disposition individuelle. L'apprentissage de l'écriture d'abord dans du sable, puis sur une ardoise, et enfin seulement sur du papier supprimait la hantise de mal faire, et privilégiait le geste par rapport au résultat à obtenir. Ce modèle d'école avait été mis au point par un artisan de Londres, Lancaster, à partir des informations de Bell sur son expérience en Inde, et présenté en 1803 dans un livre intitulé *Amélioration dans l'éducation des classes industrielles de la société*. Le duc de La Rochefoucault-Liancourt le fit traduire en 1815. Des membres de la Société pour l'Instruction élémentaire allèrent visiter les classes de Lancaster et furent conquis. Il fut entendu qu'il fallait au moins une école mutuelle dans chaque grande ville pour accueillir la grande quantité d'enfants des classes populaires qui ne pouvaient être alphabétisés dans leur famille ou à l'école des Frères. Les écoles mutuelles étaient financées principalement par des dons de notables, et par les communes.

Il y eut au début un engouement pour la méthode mutuelle : tous les arrondissements de Paris en étaient pourvus dès 1817. Ils utilisaient souvent comme locaux des biens nationaux qui furent récupérés ensuite par les congrégations ; or le caractère économique de la méthode tenait au fait qu'elle rendait possible d'alphabétiser des grands groupes d'enfants avec un seul maître. Les locaux destinés à l'habitat privé ne convenaient pas.

L'Église mena un combat continu contre l'école mutuelle et en faveur de la méthode des Frères des écoles chrétiennes. Celle-ci organisait un univers matériel et mental de soumission à travers l'observance fidèle de la hiérarchie qui va de l'élève au Frère, maître dans la salle de classe, à la compagnie dont au moins trois membres sont présents dans une école, et enfin à Dieu dont les frères-prêtres sont les représentants sur terre. L'espace de l'école des Frères était un espace de surveillance, dans lequel était demandée une totale immobilité à des enfants assis à leurs tables, sauf quand ils étaient appelés individuellement au tableau ou à répondre de leur place.

L'espace de l'école mutuelle était au contraire un espace de circulation dans lequel on passait des tables d'exercice aux tableaux de lecture, avec même des changements de groupes et de moniteurs selon les disciplines. L'école mutuelle était cependant difficile à organiser, demandait un surcroit de travail au maître qui devait pourvoir aux besoins des différents groupes de niveau dont il s'occupait.

Petit à petit, pour répondre aux attentes des notables, mais aussi aux interrogations des maîtres, le ministre de l'Instruction Publique a tendu à faire de la méthode simultanée des Frères des écoles chrétiennes la méthode « normale ». En 1833 lorsqu'il demande à toutes les communes d'ouvrir une école et d'abonder les efforts des notables locaux par un apport municipal, les deux méthodes sont encore indiquées, avec une préférence pour l'enseignement simultané, comme s'appelle la méthode des Frères parce qu'on enseigne simultanément à tous les élèves d'une classe. Mais avec la généralisation des écoles normales d'instituteurs la méthode de l'enseignement simultané devient la méthode de référence, à tel point que les Frères étaient dispensés de suivre l'école normale d'instituteurs ! Il faut dire que ce qui était attendu de l'école à l'époque était une solide formation morale, plus qu'un apprentissage général, sauf pour quelques élèves particulièrement doués.

Le programme de l'Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes en 1849

Les trois militants, Gustave Lefrançais, Pauline Roland et Jeanne Deroin, qui ont fondé cette association sont avant tout attentifs à la proximité idéologique qui doit exister entre ouvriers et pédagogues, chargés d'instruire le peuple. Le programme de l'association publié en 1849 commence par l'affirmation des croyances des membres de l'association, non pas dans la sainte trinité comme chez les frères des écoles chrétiennes mais dans l'unité du genre humain, dans « l'association volontaire, parfaitement libre, fraternelle et égalitaire de tous les hommes entre eux » pour assurer le salut de l'humanité, dans la souveraineté du peuple, dans la légitimité de la république qui doit réaliser pleinement la liberté, l'égalité, la fraternité. Leur manifeste qui définit le programme de l'éducation socialiste à venir dit notamment :

> « L'éducation de l'avenir contiendra : le développement du corps en général et de chacun des sens en particulier, instruction comprise sous le nom de gymnastique… ; l'instruction du cœur, comprenant le développement moral et le développement artistique ; enfin l'instruction intellectuelle, embrassant tout le domaine de la conscience humaine, accessible à tous dans la limite de leurs facultés, et qui constitue l'éducation républicaine. L'éducation doit saisir l'homme dès l'heure de sa naissance et le conduire jusqu'à dix-huit ans, date de l'émancipation légale et de la majorité véritable dans une société normale, depuis la crèche jusqu'aux écoles professionnelles inclusivement. » [4]

Pour les auteurs du programme la crèche de 0 à 3 ans doit être obligatoire, favoriser l'expression de la volonté et le bon fonctionnement des cinq sens, enseigner la langue commune et la régularité des habitudes, « introduction au sentiment du devoir qui de très bonne heure doit dominer la vie de l'être humain. »

Dans l'éducation publique de six à neuf ans, soit l'actuelle école élémentaire, « l'enfant commence à donner à la société en même temps qu'il reçoit d'elle » et peut

4 Duveau G., *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la seconde république et le second empire*, Domat, Paris, 1947, p.84-94.

donc « entrer à titre d'aide dans quelques fonctions industrielles, et particulièrement dans l'agriculture et l'horticulture », autre vision du mutuellisme, à pratiquer dans et par le travail, comme on le pense à cette époque. Cependant depuis 1842 et la loi sur l'interdiction du travail des enfants, la fréquentation des ateliers ne leur est plus autorisée, du moins dans la partie moderne de l'économie. Proudhon développe pourtant l'idée que les travaux des écoliers dans les entreprises de leur environnement pourraient être rémunérés pour qu'ils puissent financer leur scolarité.

Cependant dans ce document des premiers enseignants socialistes, comme dans la plupart des documents pédagogiques, on parle de l'enfant au singulier, coupé des relations avec le milieu dans lequel il est inséré, donc des relations sur lesquelles devrait s'appuyer l'institution éducative dans une perspective d'enseignement professionnel avec lequel est d'ailleurs établie pour cet âge une équivalence avec la gymnastique : « l'enseignement de tous les exercices qui peuvent développer leur[5] corps leur sera donné égalitairement à tous suivant leurs facultés et dans la limite des ressources de l'Association ». Comment réaliser cette égalité ? Cela demanderait de composer les différences, de mutualiser les apports possibles de l'environnement de l'institution éducative, cela demanderait sans doute un travail des enseignants beaucoup plus chronophage, si ne s'établissait pas une coopération locale avec les familles ou d'autres bonnes volontés.

Dans la période de 12 à 15 ans le tiers des heures d'enseignement doit être donné dans l'atelier « industriel ».

Il ne faut pas que ce soit des ateliers de démonstration comme dans les écoles d'ingénieurs où on apprend surtout la théorie, pendant que les Anglais forment des ingénieurs et des chefs d'industrie qui réussissent parce qu'ils ont d'abord travaillé dans les ateliers comme simples ouvriers. « C'est donc au véritable atelier, agricole ou industriel, que seront envoyés nos enfants, sous la conduite de personnes d'une moralité certaine », cette morale n'étant pas fondée sur une religion particulière, les éducateurs socialistes laissant aux familles croyantes le soin de la pratique religieuse.

L'enseignement intellectuel se compose de l'étude de la grammaire générale, de la littérature, de l'histoire, de la géographie historique, des mathématiques, de la physique, chimie.

« Au sortir de ce cinquième degré de l'éducation, l'enfant doit être apte à dire, aidé de ses parents et de ses professeurs, quelle sera la fonction ou les fonctions qu'il se croit apte à accomplir dans la vie » étant entendu, comme le dit le premier chapitre du programme qu'il « ne peut plus y avoir des professions libérales d'un côté, et des professions serviles de l'autre ». La principale différence de cet enseignement d'avec celui qui règne déjà dans les lycées publics hérités de l'enseignement des jésuites c'est que « le développement normal de l'enfant est la loi suprême, le développement normal, non de quelques-uns mais de tous ». La méthode proposée est la maïeutique : « les professeurs ne doivent pas oublier qu'ils ont à développer la réflexion, l'intelligence de l'élève, bien plus qu'à

5 Sans s donc individuel.

faire une bonne leçon. » Les membres de l'Association eux-mêmes se font enseignants pour les adultes, comme Martin Nadaud, qui a développé une forte activité pédagogique.

La méthode mutuelle telle qu'elle avait existé dix et trente ans auparavant, en mobilisant des moniteurs parmi les élèves pour enseigner aux moins instruits, ne semble plus d'actualité. Promue par les philanthropes et les notables, elle ne semble pas porteuse de vertus révolutionnaires, mais seulement économiques. L'enseignement mutuel semble dès lors une appellation réservée à la transmission de savoirs entre adultes, notamment au sein des loges de la Franc-maçonnerie auxquels participent de nombreux militants ouvriers, qui y retrouvent le monde égalitaire auquel ils aspirent.

Les revendications ouvrières en matière scolaire à la veille de la Commune portent sur la laïcisation de l'enseignement, en même temps que sur sa gratuité et sur son obligation ; la revendication de laïcisation recouvre la revendication en matière pédagogique de plus de prise en compte de l'expression des élèves, de leur mobilité, de leur corps et de leur sensibilité, toutes choses jugées absentes de l'enseignement des Frères des écoles chrétiennes.

Cette revendication concerne aussi la formation des maîtres et des enseignants, et indirectement l'organisation de la classe. La revendication de gratuité portée d'abord par une minorité du mouvement ouvrier en 1866, et rejetée par Proudhon qui y voyait la revendication d'une main mise de l'État, triomphe en 1868 : l'obligation et la gratuité aurait l'avantage de ne plus laisser le champ libre aux initiatives charitables et patronales, tous les enfants seraient logés à la même enseigne, égaux devant l'école et par l'école.

L'enseignement professionnel, mutuel en principe, impossible en réalité

Pour les militants ouvriers, notamment ceux qui ont posé la question de l'enseignement dans les expositions universelles, l'enseignement professionnel de leur époque est trop séparé de l'enseignement général : tous les enfants doivent être initiés aux travaux manuels. En 1869 la Commission de l'Instruction de l'Association internationale des travailleurs fait voter à son congrès de Bâle une résolution à l'unanimité :

> « Le Congrès affirme de nouveau l'idée d'enseignement intégral, c'est-à-dire que tout enfant a droit à un enseignement théorique et pratique complet, qui le rende propre à devenir en même temps un travailleur des bras et un travailleur de la tête. »

Mais une seconde résolution, tout autant votée à l'unanimité, semblant mettre en question la première, le journal *L'égalité* de la section suisse de l'Internationale pose le dilemme suivant :

> 1) « L'enseignement doit-il avoir en vue de créer l'inégalité ? entre des travailleurs manuels auxquels on ne donne d'instruction théorique et d'éducation que ce qu'il en faut pour produire et ne pas troubler par des prétentions malsonnantes la quiétude de leurs patrons ; et des hommes instruits et parfaitement civilisés auxquels seront réservés tous les travaux de l'intelligence et la distribution des travaux manuels ?
>
> C'est l'état actuel.

> 2) L'enseignement doit-il tendre vers l'Égalité ? Doit-il amener à ce que dans l'avenir le moins éloigné possible, tout homme soit en même temps le manœuvre et le savant, le travailleur et le directeur, le producteur et le jouisseur ? »

Malheureusement une troisième résolution, votée par sept voix contre quatre, conclut à l'impuissance de l'internationale dans le domaine scolaire :

> « Le Congrès ne peut qu'engager chaque travailleur à faire tirer à ses enfants le meilleur parti de l'enseignement plus ou moins bon fourni par la commune ou l'État, mais il désapprouve toute tentative qui serait faite au nom de l'Internationale pour obtenir dans cet enseignement bourgeois des améliorations de détail qui ne pourraient qu'éloigner de l'idée nette de l'enseignement intégral.
>
> Le Congrès ne croit pas que l'Internationale soit aujourd'hui matériellement en état d'entreprendre en fait d'enseignement populaire quelque chose de sérieusement pratique. » (Octobre 1869) [6].

La difficulté provient notamment de l'impossibilité d'organiser l'enseignement professionnel sous la forme du compagnonnage et du voyage, comme c'était la tradition. Le développement récent de la grande industrie rend obsolètes les formes d'apprentissage par lesquelles les membres de l'Internationale étaient eux-mêmes passés. Un tour d'Europe au lieu et place de l'ancien tour de France a été envisagé, mais il a fallu y renoncer car il était trop difficile à organiser. Pourtant il conviendrait de pallier la division croissante du travail par un enseignement adapté qui ferait pratiquer un temps toutes les spécialités de l'entreprise ou du milieu local. En fait c'est l'instruction primaire, gratuite et obligatoire, couplée avec la liberté du travail, qui est chargée de développer et fortifier le sentiment de la dignité de l'homme, c'est-à-dire la conscience de ses droits et ses devoirs. « Celui qui est éclairé fait appel à la raison et non à la force pour réaliser ses désirs », dit le Manifeste des 60 élaboré pour soutenir des candidatures ouvrières aux élections législatives à partir de 1864.

De l'école mutuelle à l'école populaire

La rupture de Célestin Freinet d'avec l'école ordinaire dans les années 1920 consiste à s'appuyer sur les savoirs et les expériences des enfants pour créer un contenu de l'enseignement plus proche de leurs préoccupations. Elle consiste aussi à considérer que le mauvais élève qui gêne le maître en tardant à rentrer en classe par exemple est aussi riche d'un savoir et d'une expérience propre que le bon élève, principe commun avec l'école mutuelle. Freinet construit texte de lecture, dictée, et autres enseignements à partir d'un long interrogatoire d'un élève par ses camarades, animé par le maître. Le texte à travailler qui en résulte est « libre », non pris dans un livre, mais construit collectivement. Et les élèves défilent les uns après les autres dans cette construction de savoir commun. Cela marche si bien que Freinet raconte son expérience à l'union départementale des

6 Cf. Duveau G., *idem.*, p. 124.

syndicats, et demande aux imprimeurs une casse d'imprimerie avec des grandes lettres pour pouvoir fabriquer un journal coopératif. La classe s'enhardit dans sa construction d'une pratique nouvelle, et décide d'aller enquêter auprès des clients des antiquaires dans le village. Ces questions ne sont pas du goût de ces derniers qui dénoncent à l'administration de l'Éducation nationale cet instituteur qui est dehors à l'heure où l'école est censée garder les enfants enfermés.[7]

L'expérience de Freinet relève de la « philosophie pratique » appelée de ses vœux par Proudhon ; comme l'école mutuelle l'école Freinet travaille à conférer de la dignité à chaque élève, sans comparaison inhibitrice comme dans l'enseignement ordinaire. Elle met aussi en valeur le caractère productif du collectif quand il est mobilisé pour construire un savoir commun, rendu public par le journal. C'est cette production sociale de communauté, de lien entre les jeunes et les apprenants de toutes générations, que les méthodes les plus récentes tendent à détruire par la confrontation de chaque élève avec des procédures répétées d'évaluation et des machines à enregistrer les performances individuelles.

7 Freinet E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, Éditions Maspéro, Paris, 1965.

De l'Éducation des classes ouvrières : le rapport entre instruction et technologie dans la pensée de Proudhon, ou Le différend Marx-Proudhon revisité[1]

Edward Castleton
Université de Franche-Comté / MSHE

Résumé : Cet article examine les idées de Pierre-Joseph Proudhon sur l'éducation en revenant sur ses différences avec Karl Marx. Si sa lecture de *Misère de la Philosophie* a eu un impact sur Proudhon, elle fut surtout dans la mesure où cette lecture a renforcé la conviction de Proudhon que la tension entre la division du travail moderne et l'introduction des machines et des nouvelles technologies dans la production industrielle pourrait être résolue par l'éducation offerte aux classes ouvrières. Sa réaction à la polémique de Marx clarifie les différences séparant ces deux penseurs.

Abstract: This article examines Proudhon's ideas about education by revisiting his differences with Marx. If it had any impact at all on Proudhon's thought, his reading of Marx's *Misère de la Philosophie* caused him to deepen his belief that the tension between the modern division of labor and the introduction of machinery and new technologies in industrial production could be resolved through improved forms of education for workers. This reaction clarifies many of the differences separating Proudhon from Marx.

Mots-clés : Proudhon, Pierre-Joseph ; Marx, Karl ; Misère de la Philosophie ; Ure, Andrew ; division du travail ; machines ; éducation ; apprentissage.

Les idées éducatives de Proudhon sont restées relativement constantes toute sa vie, chose frappante vue les palinodies pragmatiques fréquentes chez leur auteur, révisions provoquées en partie par les changements successifs du contexte politique. Un peu comme le positionnement de Proudhon sur l'héritage, la propriété artistique et littéraire, les grèves, ou le féminisme naissant, son opinion à l'égard de l'instruction se manifeste avant la Révolution de février 1848 et change peu, suite à l'écroulement de la Deuxième République. Pour l'interprète, il est même difficile d'imaginer comment dire quelque chose de nouveau sur un sujet déjà maintes fois traité par les exégètes[2]. Essayons au

---

1 Je tiens à remercier vivement Chantal Gaillard pour une première lecture de ce texte.
2 Citons le travail de quelques exégèses seulement (l'énumération est loin d'être exhaustive) : Aimé Berthod, « La Philosophie du travail et l'école », in Célestin Bouglé et les « Amis de Proudhon » (dir.), *Proudhon et notre temps*, (Paris : Chiron, 1920), pp. 53-97 ; Édouard Dolléans, « Proudhon et l'éducation nationale », L'Homme réel, 33, septembre 1936, p. 30-43 ; Georges Guy-

moins de voir en quoi les manuscrits inédits de Proudhon confirment ce que la lecture de ses écrits publiés pourrait déjà nous faire connaître.

Quelle « *pédie* » pour quels opprimés ?

Dans une lettre du 24 octobre 1861 à l'adresse de Proudhon, son ami, Charles Beslay, aujourd'hui connu essentiellement pour son futur rôle dans la Commune de Paris, parle d'une « société d'amis de la Démocratie » qui vient de se former sous le titre de « Bibliothèque des amis de l'Instruction ». Beslay demande si Proudhon peut lui envoyer une « lettre d'envoi », qu'il pourrait ensuite déposer avec un exemplaire de sa *Théorie de l'impôt*[3]. Proudhon se méfie dans sa réponse du lendemain le 25, et son ton, caractéristique sous sa plume, est aussi grandiloquent que sentencieux :

> Je veux bien envoyer quelque chose à la *Bibliothèque des Amis de l'Instruction* ; mais je désire auparavant avoir quelques détails sur cette compagnie. Le bonapartisme se fourre partout, et je ne tiens pas à sentir ses coudes. Puis, je suis bien décidé à ne plus rien faire qui ressemble à une recherche de la popularité. A part un certain nombre d'hommes sérieux et dignes, je suis fatigué des impertinences de la multitude, ignorante, présomptueuse et ingrate. Je veux qu'on sache, une bonne fois, que je défends une *cause* et des *principes*, et je me soucie fort peu des partis et des hommes. Ce que j'ai été toute ma vie, l'homme de l'idée, je tiens à le paraitre exclusivement ; le moment me semble venu où l'on doit juger de mes intentions par mes doctrines, non de mes doctrines par mes intentions, où par conséquent je dois me croire dispensé de toute démonstration courtisanesque à l'adresse de

---

Grand, *Pour connaître la pensée de Proudhon*, Paris, Bordas, 1947, passim ; Maurice Dommanget, « La théorie de la pédagogie polytechnique chez Proudhon », *La Revue Internationale*, 3, 14, mars-avril 1947, p. 247-60 ; la présentation de Jean Bancal et les extraits de Proudhon qui l'accompagnent dans Bancal, « La pédagogie travailliste de Proudhon », Technique, Art, Science, *Revue des enseignements techniques et professionnels*, 233-234, (9-10), 1969, p.16-22 ; Jacques Langlois, « L'éducation chez Proudhon », *Échanges Formation*, 10, mars 1975, pp. 34-37. ; le numéro spécial des *Cahiers de la Société P.-J. Proudhon* issu du colloque du 4-5 novembre 1994, L'Éducation: Proudhon, proudhonisme (XIXe - XXe siècle), 1995, notamment les contributions de Bernard Voyenne, « Les textes de Proudhon sur l'éducation », p. 11-18 ; Pierre Ansart, « Proudhon, philosophe de l'éducation », p.19-34 ; et Georges Navet, « Les Lumières et l'atelier », p. 35-48 ; l'entrée de Nathalie Brémand, « Éducation (Démopédie) », in Chantal Gaillard et Georges Navet (dir.), *Dictionnaire Proudhon*, (Bruxelles : Aden, 2011), p. 209-19 ; et la contribution récente d'Édouard Jourdain, dans Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval (dir.), *Socialismes et Éducation au XIXe siècle*, (Paris, Bord de l'Eau, 2018). Pour une tentative de situer la pensée de Proudhon dans le contexte des autres socialismes de son époque, voir l'article de Nathalie Brémand dans ce numéro, et plus généralement l'étude de Maurice Dommanget, *Les grands socialistes et l'éducation*, (Paris, Armand Colin, 1970); le livre collectif déjà cité de Candar, Dreux et Laval ; et pour la période allant de 1848 à 1871 en particulier, Georges Duveau, *La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, (Paris, Domat, 1948).

3 Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2944, f. 328 recto-verso. Sur la vie de Beslay et ses rapports avec Proudhon, voir surtout le texte de Chantal Gaillard consacré à ce sujet, paru dans Nicolas Devigne (dir.), *Proudhon par l'image*, (Besançon, Sekoya, 2015), p. 230-239.

> notre magnanime souverain le peuple. Je me moque de la faveur populaire ; je n'ai pas besoin de cette excitation pour faire mon devoir, pas plus que je n'ai besoin de satisfaction, d'ambition ni de fortune.
>
> Si jamais, ce que je suis loin de souhaiter, je redevenais représentant du peuple ou autre chose, j'entends, non pas, ne plus remercier mes concitoyens de la confiance dont ils m'auront honoré, mais être moi-même remercié. Je veux, tant que je le pourrai, servir le peuple et mon pays ; fais-je donc, depuis plus de vingt ans, autre chose ? Mais je ne permettrai pas que mes services très dévoués soient pris à l'avenir pour une tactique d'ambition. Après tout, je ne demande ni éloge, ni récompense. Je vis de mon travail et ne désire rien de plus. Si j'ai raison, je veux avoir raison ; c'est toute la gloire que je rêve.[4]

Ces dernières réflexions sembleraient faire en partie écho aux vœux missionnaires que Proudhon a émis en mai 1837 aux membres de l'Académie de Besançon, lors sa candidature à la pension Suard : sa promesse de « travailler sans relâche », en tant que quelqu'un « né et élevé au sein de la classe ouvrière », à « l'amélioration morale et intellectuelle de ceux que je me plais à nommer mes frères et mes compagnons » et d'être « leur représentant auprès de vous », c'est-à-dire les académiciens bourgeois[5]. Sauf que, plus de vingt-cinq ans plus tard, servir la classe ouvrière excluait encore plus explicitement toute forme de séduction. Puis, faisant référence à un passage controversé de son ouvrage récemment paru, *La Guerre et la Paix*, portant sur l'esclavage aux États-Unis au moment de la Guerre de Sécession, Proudhon rajoute dans sa lettre à Beslay :

> Donc cher ami, en m'accusant réception de la présente, dites-moi au juste ce qu'il en est, et ne m'exposez pas à quelque esclandre. Je ne suis pas, quoi qu'on ait dit, partisan de l'esclavage ; devrais-je avoir besoin de vous le rappeler. Je plains les esclaves, mais je ne les aime pas, et, en général, il en est peu qui me paraissent dignes d'estime. J'en dis autant du prolétariat ; c'est un mal que je veux détruire, ce n'est pas un Dieu à qui j'offre mon encens.[6]

Beslay répond fin octobre-début novembre 1861 (la lettre n'est pas datée), tenant à rassurer Proudhon. Il évoque comme source de l'instauration de cette bibliothèque dans le quartier des arts et métiers un « brave ouvrier lythographe [sic] un nommé Girard » que Proudhon a peut-être connu à Sainte-Pélagie[7]. Girard, Beslay assure, sera bien entouré bourgeoisement par trois professeurs et quelques membres de l'Institut et des « chefs de Pension » (par contre, le bibliothécaire serait un ouvrier opticien qui a reçu le prix d'honneur d'une association philotechnique). Le correspondant de Proudhon tient à

---

4 Proudhon P.-J., *Correspondance*, t. 11, (Paris, Lacroix, 1875), p. 246-47.
5 Proudhon P.-J., *Correspondance*, t. 1, (Paris, Lacroix, 1875), p. 32 et p. 33.
6 *Ibid.*, t. 11, p. 247. Le sujet des rapports entre l'esclavage et l'éducation dans la pensée de Proudhon mérite que l'on s'attarde pour faire un traitement de fond. Ayant amassé une vaste documentation sur ce sujet, je soumettrai un article portant sur ce thème dans un prochain numéro. Bien évidemment, il traitera également l'attitude de Proudhon à l'égard du fédéralisme américain et de la Guerre de Sécession.
7 MS. 2944, f. 329 verso. Il s'agissait bien de l'ouvrier typographe, Jean-Baptiste Girard.

souligner qu'il comprend la méfiance de Proudhon et ses soucis d'un traquenard quelconque, mais il le tranquillise en affirmant que la création de cette bibliothèque est en plus dans l'air du temps car le gouvernement impérial souhaite aujourd'hui lutter contre le jésuitisme par la prolifération des institutions de ce type. Proudhon, pour qui les bibliothèques furent toujours très importantes, ne fait plus référence à cette nouvelle organisation dans sa correspondance publiée avec Beslay. Mais, à la suite de cet échange, on sait seulement que la bibliothèque a reçu un exemplaire de sa *Théorie de l'impôt*[8].

Pourtant, l'anecdote mérite cette mention, et non seulement car la direction de la Bibliothèque des Amis a contribué à l'organisation du colloque dont sont issus les articles thématiques de ce numéro de la *Revue d'études proudhoniennes*. L'attitude ambigüe de Proudhon à l'égard de l'éducation des classes populaires est relativement bien connue, et l'on cite souvent, pour l'expliquer, son néologisme, « *démopédie* », utilisé pour la première fois dans sa correspondance dans le courant janvier-février 1852. On retrouve le mot dans une lettre du 24 janvier 1852 à Charles-Edmond Chojecki, où Proudhon tonne : « Vous avez voulu gouverner par la *vile multitude*, mes bons républicains, apprenez donc une fois ce dont est capable la vile multitude et souvenez-vous, si jamais vous revenez, que démocratie doit se prendre décidément au sens de *démopédie*, éducation du peuple. »[9] Dans une autre lettre, du 23 février 1852, adressée à Alfred Noël Madier-Montjau, Proudhon affirme que « c'est le suffrage universel et direct qui a tué la République », et que « la démocratie, cher ami, c'est la réaction » (ailleurs, il dirait aussi que c'est « l'envie »)[10]. Ensuite Proudhon rajoute : « Pour moi, prêt à tout, indifférent à tout, excepté au crime, je servirai ma cause sous tous les pouvoirs sans broncher d'une semelle. Si je puis raccrocher la

---

8 Il existe pourtant un historique, avec compte-rendu financier, statuts, et liste des donateurs, de la Bibliothèque des Amis de l'Instruction pour l'année 1861-62 conservé dans la bibliothèque personnelle de Proudhon. Sur Proudhon et ses bibliothèques, voir le chapitre d'Anne-Sophie Chambost et moi, « Lire pour Écrire. Quelques observations sur les bibliothèques de Pierre-Joseph Proudhon », Nathalie Brémand (dir.), Bibliothèques en Utopie. *Les Socialistes et la lecture au XIXe siècle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2020, p. 61-76. Sur l'accueil des ouvrages de Proudhon dans les bibliothèques populaires sous le Second Empire, notamment chez les bibliothèques des amis de l'instruction, voir Olivier Chaïbi, « Des lecteurs de Proudhon sous le Second Empire : la mémoire ouvrière des bibliothèques des amis de l'instruction », paru dans le numéro spécial des *Archives Proudhoniennes de 2014*, Proudhon et les identités ouvrières, p. 71-80.

9 *Correspondance*, t. 4 (Paris, Lacroix, 1875), p. 196. L'expression « vile multitude » est devenu courante en français suite aux interventions de Thiers en faveur de la loi du 31 mai 1850, qui a restreint le suffrage universel masculin. Selon Proudhon, c'est en grande partie à cause de l'impopularité de cette mesure, notamment dans les classes ouvrières parisiennes, que Louis-Napoléon Bonaparte a pu réussir son coup d'État du 2 décembre 1851. Grâce à l'énorme esprit d'antiparlementarisme que le passage de cette loi a réveillé, il a pu ainsi bénéficier des majorités énormes lors des plébiscites de 20-21 décembre 1851 et du 22 novembre 1852 qui ont entériné la mort de la Deuxième République. Sur cette expression, voir Paul Muller, « M. Thiers. – La vile multitude. – La Loi du 31 mai. », *La Révolution de 1848 et les révolutions du XIXe siècle*, 13, 74, décembre 1917/janvier-février 1918, p. 132-37. Sur l'impact du passage de la loi du 31 mai sur Proudhon en particulier, voir Anne-Sophie Chambost, « « Proudhon et l'opposition socialiste à la loi du 31 mai 1850 : face à la trahison des représentants », *Revue française d'histoire des idées politiques*, 31, 1, 2010, p. 81-107

10 *Correspondance*, t. 4, p. 215 et p. 216.

République et écarter les prétendants, je ne m'y épargnerai pas ; mais je ne réponds de rien. *Démocratie* pour moi signifie *Démopédie*. »[11] Enfin, Proudhon reprendra son néologisme quelques mois plus tard dans le chapitre, « Préjugé universel contre la Révolution, au 24 février. Désistement des Républicains », de sa *La Révolution sociale démontrée par le coup d'état du 2 décembre*, paru en juillet 1852. Expliquant l'échec des républicains sincères du gouvernement provisoire, il justifie pourquoi il a gardé ses distances à leur égard, poussant « de toutes mes forces à la désorganisation politique, non par impatience révolutionnaire, non par amour d'une vaine célébrité, non par ambition, envie ou haine, mais par la prévoyance d'une réaction inévitable ». La raison pour laquelle Proudhon se méfiait des initiatives des républicains, c'est qu'il se méfiait du suffrage universel direct et de « l'hypothèse gouvernementale », car « la démocratie ne pouvait opérer rien de bon ». Et le fondement de cette vérité pour Proudhon se trouve dans l'inintelligence populaire :

> Quant aux masses, si pauvre que fût leur intelligence, si faible que je connusse leur vertu, je les craignais moins en pleine anarchie qu'au scrutin. Chez le peuple, comme chez les enfants, les crimes et délits tiennent plus à la mobilité des impressions qu'à la perversité de l'âme ; et je trouvais plus aisé, à une élite républicaine, d'achever l'éducation du peuple dans un chaos politique, que de lui faire exercer sa souveraineté, avec quelque chance de succès, par voie électorale.
>
> De nouveaux faits ont rendu inutile cette tactique désespérée, pour laquelle j'ai bravé longtemps l'animadversion publique ; et je me rallie sans réserve aux hommes honnêtes de tous les partis, qui, comprenant que *démocratie* c'est *démopédie*, éducation du peuple ; acceptant cette éducation comme leur tâche et plaçant au-dessus de tout la LIBERTÉ, désirent sincèrement, avec la gloire de leur pays, le bien-être des travailleurs, l'indépendance des nations, le progrès de l'esprit humain.[12]

A vrai dire la question de « *pédie* » en général préoccupait très sérieusement Proudhon à ce moment. Dans un passage de ses carnets du 15 janvier 1852 (donc antérieurement au premier emploi du néologisme « *démopédie* » dans sa correspondance), Proudhon utilise un autre néologisme analogue, « *anthropopédie* ». Réfléchissant sur un « théorème », selon lui axiomatique des vérités économiques, « *Toute amélioration dans le bien-être physique des masses est adéquate à une amélioration équivalente dans leur moral*, SED NON VICE VERSA », car il n'y a pas de bien moral antérieur au bien physique. Il s'agit de l'ordre de l'évolution de l'humanité : « le gouvernement de l'humanité est une véritable *Anthropopédie*, et la *démocratie*, comme *l'autocratie*, est absurde »[13]. Le rejet politique de toutes les « *cra-*

---

11 *Ibid.*, t. 4, p. 217.

12 On cite d'après l'excellente réédition critique d'Hervé Trinquier, parue aux éditions Tops/H. Trinquier (Antony), en 2013, p. 83.

13 Bibliothèque Nationale de France, Nouvelles Acquisitions Françaises (NAF) 14273, *Cahier 9*, p. 296. Je m'excuse auprès de mes lecteurs pour les nombreux retards qui ont reculé la publication des carnets inédits où se trouve cette citation. Comme on verra ci-dessous, c'est une période où de nombreux manuscrits de Proudhon sont consacrés à l'idée que toute la science économique pourrait être réduite à une série de théorèmes et d'axiomes aphoristiques. Voir mon article

cies » chez Proudhon est bien connu – c'est même l'une des raisons principales pour laquelle Proudhon s'est proclamé « *an-archiste* » dès 1840. Mais l'inscription de sa vision antiautoritaire dans une philosophie de l'histoire fut beaucoup plus prononcée dans les dernières années de la Deuxième République, et surtout suite au coup d'État du 2 décembre 1851. C'était même aux alentours de ce moment précis où Proudhon cherchait à écrire une histoire universelle de l'humanité en partie pour relativiser les événements récents en France tout en leur accordant une certaine cohérence quasi-providentielle[14].

Retours sur la condition ouvrière, ou Misère de la philosophie de Marx.

Au premier abord, donc, on aurait l'impression que la « *pédie-philie* » de Proudhon à cette époque portait sur des sujets beaucoup plus vastes dans leur portée que le problème pratique de l'instruction populaire. Pourtant, si ces deux variantes de « *pédie* » semblent s'appliquer surtout aux vicissitudes de l'histoire humaine (et surtout de la société française et de ses tumultes politiques), elle s'applique aussi, comme laisse entendre la référence à la « vile multitude » dans la lettre à Madier-Montjau ou le passage cité de *La Révolution sociale*, au problème plus sociologiquement spécifique de la condition ouvrière. Bornons-nous aux fragments manuscrits destiné à esquisser un ouvrage à faire, intitulé provisoirement, « De l'Association industrielle et financière », fragments écrits vraisemblablement dans le sillage du coup d'État du 2 décembre. On retrouve dans les feuillets manuscrits de ce projet conservé à l'état d'ébauche une énumération des « théorèmes », dont le vingt-cinquième vaut que l'on s'y attarde. Proudhon affirme dans son « théorème » épigrammatique : « L'organisation du Travail est une anthropopédie mutuelle »[15]. Ensuite, Proudhon se prononce lapidairement contre la séparation officielle des sciences, arts et lettres de l'industrie, de même que contre l'établissement des corps enseignants officiels, comme des sacerdoces, universités ou prud'hommes, et contre la « série » de Charles Fourier. Dans le contexte de son manuscrit, il s'agit de l'esquisse d'un plan pour un ouvrage dans lequel Proudhon comptait avancer sa théorie de la « force collective » et son rapport avec la « division du travail », les deux mises en rapport avec l'« association financière » à définir.

Quelques lignes auparavant, dans son « théorème 21 », il avance l'aphorisme-théorème suivant : « Par la force collective, le travail gagne en puissance ce qu'il perd en conscience ». A son théorème, Proudhon affirme, en rajoutant « ou mieux », « grouper

---

sur ce sujet, « L'impossible comptabilité divine, ou l'inachèvement de l'œuvre économique de Pierre-Joseph Proudhon », *Économies et sociétés*, 52, 4-5, 2014, p. 523-59.

14 Pour l'histoire de ce projet d'histoire universelle et de ses origines, voir mon article, « Pierre-Joseph Proudhon et l'histoire mondiale des peuples : diversité des langues et perfectibilité humaine », *Romantisme*, 185, 2019, p. 85-95, notamment p. 86-89. Pour une esquisse de la problématique générale de comment inscrire le « peuple » français comme sujet dans le cours de l'histoire générale, voir mon article, « Aux origines de l'ontologie sociale proudhonienne : l'apport des manuscrits inédits ». in Jean-Christophe Angaut, Daniel Colson et Mimmo Pucciarelli (dir.), *Philosophie de l'anarchie : théories libertaires, pratiques quotidiennes et ontologie*, (Lyon, Atelier de Création libertaire), 2012, p. 103-130

15 Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2865, f. 21 verso, répété *Ibid.*, f. 22 recto.

c'est multiplier »[16]. Ce théorème est suivi par la note suivante : « Automatisme des machines. – Absence d'initiative chez l'ouvrier. (Cf. Dr. Ure, cité par Marx, p. 136 et suit.) » Il s'agit bien évidemment d'une référence à *Misère de la Philosophie* (1847) de Karl Marx, et des citations abondantes que son auteur a fait de l'œuvre d'un certain chimiste écossais, Andrew Ure, auteur d'un livre sur l'industrie du textile (coton, laine, draps, soie, etc.), traduit même en français en 1836, *Philosophie des manufactures* (1835 pour l'édition originelle anglaise). On abordera l'importance des rapports Ure-Marx ci-dessous. Pour le moment, bornons-nous de nouveau à ce que Proudhon souhaite souligner dans ses notes pour son projet d'ouvrage : le problème de l'innovation technologique dans la division du travail moderne. Ce problème se manifeste lors de l'utilisation des machines pour rationaliser et augmenter la production dans les actions collectives complexes et produit des effets néfastes pour les ouvriers. Selon Proudhon, la circonscription de l'action de l'ouvrier dans la production moderne se traduit souvent par la circonscription de l'intelligence du même ouvrier, la division du travail réussissant, de fait, « à faire de l'homme infiniment petit ». La séparation des différentes opérations industrielles par l'emploi complexe de différentes tâches productives attenue ainsi considérablement les marges d'initiative du travailleur, sacrifiant en même temps son indépendance : les travailleurs agissent indépendamment les uns des autres sans se réunir et sont atomisés dans leur fonction. Une « servitude mutuelle » se produit, provoquant des formes de dépendance, voir même d'obéissance, de subalternisation et de crétinisation, qui coïncide avec le développement du « salariat ». Les ouvriers sont groupés les uns avec les autres, mais ils ne sont plus libres, ni autonomes dans leurs démarches.

Il s'agit de problèmes d'autant plus graves que, paradoxalement, la séparation des industries a incontestablement permis le développement des connaissances et l'éclosion des produits (car, selon Proudhon, un peu comme « grouper », « diviser, c'est multiplier »). Mais cette séparation est également responsable de l'instauration de distinctions délétères entre les hommes, chose reconnue non seulement par Marx dans sa *Misère* (et Proudhon cite de nouveau dans son plan manuscrit décousu les pages 121, 123 et 130 de l'édition originale belge), mais aussi par les Saint-Simoniens, lorsqu'ils ont fait leurs distinctions entre savants, artistes et industriels. Ainsi la machine qui est « le monument, l'*organe* de la force collective » est aussi responsable de l'avilissement et l'asservissement de ceux qui sont responsables de cette même « force »[17]. A la lumière de cette triste réalité, Proudhon imagine qu'il faut reformuler l'intuition qu'Adam Smith a développé à travers son fameux exemple de la fabrique des épingles dans *De la Richesse des nations* (ou Jean-Baptiste Say en évoquant la fabrique des cartes à jouer dans son *Traité d'économie politique*) – que par la division du travail, l'industrie gagne en spécialité ce qu'elle perd en étendue – gardant en tête l'ensemble des « avantages » et « inconvénients » de ce que cette maxime importe, chose remarquée par ailleurs par d'autres publicistes que Marx, et Proudhon nomme Pierre Lemontey, Alexis de Tocqueville et d'« autres » à cet égard[18]. En célébrant

---

16 MS. 2865, f. 21 verso.

17 MS. 2865, f. 9 recto.

18 Ces références bibliographiques sont fort obscures pour tout lecteur sans une connaissance approfondie des manuscrits de Proudhon. Proudhon n'a jamais lu Lemontey mais a pu découvrir sa critique de la division du travail dans la manufacture des épingles décrit par Smith lorsqu'il a lu

les avantages utilitaires de la division du travail, les économistes libéraux dans le sillage de Smith et Say ont oublié d'insister sur la solidarité de fait de cette multiplication coordonnée des tâches toutes orientées vers le même but, car la division se manifeste en sens inverse de la « force collective », ce que Proudhon définit comme le « principe de l'unité sociale »[19]. L'objet de sa critique est l'ultra-spécialisation des tâches et de la division des opérations dans la production industrielle qui vient au détriment d'une vision sur l'ensemble de la composition ou synthèse à produire. Pour cette raison, Proudhon cherche à souligner la double nature des formes de production où la décomposition de la production de certains produits en opérations spécifiques se chevauche avec la recomposition de ces mêmes opérations pour effectuer une action unique. C'est un problème particulier à l'organisation des manufactures, que Proudhon a déjà évoqué dans le quatrième chapitre de sa *De la Création de l'Ordre dans l'Humanité* (1843) et dont il fut conduit à méditer par une critique des séances « courtes et variées » du travail prônées par les disciples de Fourier[20]. Mais c'est également un problème exacerbé par le problème des effets de l'innovation technologique sur la productivité, car la nature humaine étant éternellement perfectible, il n'y aura jamais de « retraite ultérieure » pour l'inventeur, l'innovation dans les idées comme dans les technologies étant incessante. Parce qu'il n'y aurait jamais de « répit » pour l'humanité, que l'on soit innovateur industriel ou ouvrier atomisé, Proudhon conclut qu'il faut « chercher le bien-être dans le travail même »[21].

La question demeure : comment faire en sorte que l'utilisation des nouvelles formes de technologie dans la production ne rabaisse pas l'humanité de ceux qui **y** participent dans la division du travail ? Ou pour le formuler différemment (mais dans un langage proudhonien), comment faire en sorte que la « force » de la division du travail et la « force collective », les deux inverses l'une de l'autre mais également adéquates l'une à

l'ouvrage de Victor Considerant, *Destinée sociale* (1838). Il le mentionne dans son chapitre consacré à l'économie politique dans *De la Création de l'Ordre* (1843). Mon article, « Pierre-Joseph Proudhon, critique des idées fouriéristes : quelques observations préliminaires sur l'apport de ses manuscrits inédits », *Archives Proudhoniennes*, 2008, p. 7-51, traite comment sa lecture de Fourier, de Considerant et d'autres membres de « l'école sociétaire » en 1841-43 l'a conduit à approfondir ses réflexions sur la division du travail. La référence à Tocqueville est encore plus obscure, car elle ne se traduit point à ma connaissance dans ses écrits publiés. Il s'agit probablement d'une allusion aux passages sur le paupérisme et l'esclavage de *De la Démocratie en Amérique* qu'il a transcrit dans ses cahiers de lecture.

19 MS. 2865, f. 21 recto. C'est la conclusion que Proudhon en tire d'une façon très explicite après une résumé des exemples de Smith et Say dans un manuscrit intitulé « Principes d'économie politique », reproduit par mes soins dans la revue *Cités*, 43, 2010, p. 141-81.

20 Voir mon article, « Pierre-Joseph Proudhon, critique des idées fouriéristes », *op. cit,*. Proudhon était très critique du désir des Fouriéristes de transformer le soi-disant supplice du travail « parcellaire » moderne, caractérisé par sa monotonie ennuyeuse, en lieu de plaisir, fragmenté par des séances « courtes et variées » gouvernées par les trois passions des « cabalistes », « composites » et « papillonnes », diversifiant et alternant des tâches simples. Proudhon a trouvé que l'idéal du « travail attrayant » de Fourier et de son école sociétaire néglige l'importance de la spécialisation professionnelle et de son importance morale et intellectuelle pour l'épanouissement de la personnalité humaine, et ceci malgré tous les problèmes posés par la séparation des industries.

21 MS. 2865, f. 21 verso.

l'autre, ne soient qu'une seule et même « force » ? C'est une période pendant laquelle Proudhon comptait développer et mettre en avant sa théorie de la « force collective » qu'il avait esquissée rapidement dans son célèbre exemple de l'érection en 1836 de l'obélisque de Louxor à Paris dans son *Qu'est-ce que la propriété ?* (1840). De nouveau, Proudhon a voulu montrer comment la persistance de l'écart accablant entre les produits net et brut, issus de la division du travail complexe, nécessite l'incorporation dans les salaires individuels de la plus-value générée par la « force collective » du travail collectif. Mais en plus, cette fois-ci, dans le contexte de la débandade de la Deuxième République et ses suites, cette observation servait aussi à insister sur une analogie entre cette « force collective » et la souveraineté populaire, telle que cette dernière devrait être conçue de nouveau[22]. Ou pour le dire différemment, les compagnies, entreprises ou sociétés au sein desquelles opère la division du travail pourraient ainsi paraître dans ce remaniement conceptuel de sa théorie de la « force collective » comme des microcosmes du macrocosme de la « société », conçue comme une communauté circonscrite plus large, existante à l'échelle d'une nation politiquement différente d'autres nations. Mais comme toujours chez Proudhon, une réflexion sur un aspect d'un phénomène, en l'occurrence la « force collective », le conduit à réfléchir sur son contraire antinomique, la division du travail, pour enfin essayer d'imaginer leur équilibration éventuelle. Si la « force collective » nécessite la division du travail, la solution proposée par Proudhon au problème de la subordination des fonctions qui l'accompagne et de l'aliénation du savoir-faire de l'ouvrier exerçant son métier, réside dans une meilleure formation professionnelle :

> Rien donc de plus aisé en fait, que de parer à la fois aux inconvénients de la loi divisionnelle et collective, en faisant parcourir l'ouvrier la série entière des opérations de l'industrie générale à laquelle il est attaché, depuis l'enfance jusqu'à la vieillesse ; je dis de plus que c'est son droit.
>
> En effet, si ce travailleur reste perpétuellement attaché à la même opération élémentaire, au lieu de devenir ouvrier, de s'élever à la connaissance intégrale de son art, il demeure toute sa vie apprenti ; c'est un homme par la taille, la voix, les passions ; un enfant par l'esprit. Au lieu de s'élever avec son espèce, il tombe au-dessous de la destinée humaine ; il n'est plus en équilibre ni avec lui-même, ni avec la société ; – malgré la nature et la providence, il forme caste inférieure, ignoble, il est paria !... [23]

Si la fonction parcellaire de la division des tâches dans la production sert à restreindre chez les ouvriers des manufactures leurs capacités de compréhension de la fonction supérieure de leurs efforts collectifs, Proudhon conclut qu'il faut rendre le travail « synthétique et complet » en apprenant à l'ouvrier comment exécuter « successivement toutes les opérations ou parties du travail auquel il est attaché » pour qu'il puisse avoir

22 Ces thèmes sont surtout présents dans MS. 2866, ff. 128-29 recto-verso et MS. 2867, ff. 96-116 recto-verso. Sur ce moment de la pensée de Proudhon (et en attendant mes différentes introductions à l'ensemble des manuscrits mentionnés dans cet article), voir mon article, « Association, Mutualism, and Corporate Form in the Published and Unpublished Writings of Pierre-Joseph Proudhon », *History of Economic Ideas*, 25, 1, 2017, p. 143-72, dont particulièrement p. 158-61.

23 MS. 2865, f. 27 recto-27 verso.

une connaissance intégrale de son métier. Ce qui veut dire qu'il faut trouver des mécanismes pédagogiques pour que l'apprenti devienne un « travailleur intégral », en insistant sur la nécessité de développer la pensée du producteur au-delà des différentes tâches parcellaires exécutées par l'apprenti. Bref, selon Proudhon, il faut chercher « la méthode universelle, suprême, de l'ENSEIGNEMENT »[24]. En termes plus métaphysiques, il s'agit de transmettre aux ouvriers la capacité conceptuelle et intellectuelle de passer de l'analyse (représentée par la division ou décomposition des parties) à la synthèse (la reconstitution des parties). Sur le plan pratique, une telle formation professionnelle éviterait les formes de subalternisation intrinsèques à la division du travail que Proudhon reconnaissait comme problématiques depuis longtemps, bien avant sa lecture de *Misère de la Philosophie*. On pourrait très bien ensuite faire rapporter des subordinations ou hiérarchies nécessaires dans la production sur l'ancienneté et le grade de chaque ouvrier, tout en insistant sur la mobilité des tâches et fonctions de chaque ouvrier au sein de sa spécialisation, les travailleurs étant les « organes divers d'une fonction unique »[25].

Je ne prétends pas être le premier à souligner comment la question des machines et de l'innovation technologique dans l'œuvre de Proudhon fut toujours liée à sa conception de l'éducation[26]. Reste à savoir en quoi cette question élucide comment Proudhon lui-même a lu Marx, et non pas le contraire, ce qui fut déjà fait de nombreuses fois.[27] Certes, la référence que Marx fait à Ure dans *Misère* vaut qu'on s'y attarde, non seulement parce qu'il est important pour comprendre le rôle du pamphlet contre Proudhon dans l'évolution de la pensée de son auteur, mais aussi parce qu'elle indique bien l'essentiel de ce que Proudhon a retiré de sa lecture de *Misère* (ce qui n'a rien à voir avec une quelconque judéophobie, réflexe antisémite chez lui qui, selon certains, l'aurait empêché d'avoir une appréciation plus favorable de la pensée de Marx)[28]. Dans sa réfutation de Proudhon, Marx consacre quelques pages à Ure dans le cadre de ses réflexions sur l'abrutissement des ouvriers par l'automatisation, conséquence majeure de l'utilisation des machines dans la production industrielle.[29] Le docteur technophile Ure prônait l'union du

24 MS. 2865, f. 27 recto.

25 MS. 2864, f. 159 recto.

26 Voir ici l'excellente étude d'Yves Guchet, « Liberté, progrès et machinisme dans la pensée de Proudhon », *Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger*, 5, septembre-octobre 1964, p. 951-74, extrait de son remarquable ouvrage, Technique et liberté, (Paris : Nouvelles éditions latines, 1967), p. 129-152.

27 La meilleure étude sur les rapports Marx-Proudhon et le rôle de Proudhon dans les origines de la rédaction de *Misère de la philosophie* est incontestablement Pierre Haubtmann, *Proudhon, Marx et la pensée allemande*, (Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1981), ou la partie de sa thèse dont cet ouvrage est extrait, Haubtmann, Pierre-Joseph Proudhon. *Sa vie et sa pensée*, (Paris, Beauchesne, 1982), p. 407-778. En ce qui concerne la référence à Proudhon dans l'œuvre de Marx, la meilleure étude reste Thierry Menuelle, Marx, lecteur de Proudhon, *Les Cahiers de la Société P.-J. Proudhon*, 1993.

28 Depuis les recherches de Pierre Haubtmann et à cause d'un seul passage des carnets de Proudhon qu'il a publiés, tout traitement des rapports Marx-Proudhon s'attarde inéluctablement sur l'antisémitisme de Proudhon.

29 Sur l'impact que la lecture des auteurs comme Ure et Charles Babbage ont eu sur la rédaction de *Misère de la Philosophie*, voir Keith Tribe, *The Economy of the Word: Language, History, and Econo-*

capital et de la science dans l'atelier automatisé par les machines, condition moderne de toute innovation dans la production qu'Adam Smith, resté à l'état de la fabrique des épingles dans *De la Richesse des Nations*, n'a pas pu anticiper dans la deuxième moitié du dix-huitième siècle. Selon Ure, la concentration du capital dans les manufactures allait de pair avec la simplification des tâches des ouvriers au sein des ateliers modernes bien que cette simplification se traduisait par un certain démembrement de l'être humain. En partie à cause de sa lecture d'Ure, Marx a découvert le rapport entre les relations sociales et les forces productives aux alentours du même moment où il décide d'écrire son pamphlet contre Proudhon, *Misère*. Ainsi, c'est sans doute sous l'influence de cette lecture, comme de celle d'autres portant sur l'implantation des manufactures en Angleterre, que Marx a pu affirmer dans une phrase célèbre de *Misère* : « Le moulin à bras vous donnera la société avec le suzerain ; le moulin à vapeur, la société avec le capitalisme industriel »[30]. L'emploi de cet énoncé signale un moment de transition textuelle dans *Misère* où Marx, emporté par sa découverte en tant que lecteur de la théorisation de l'industrialisation faite par Ure et de la nécessaire prolétarisation des ouvriers, abandonne sa discussion sur la valeur et le prix, suivant à cet égard la trame narrative du *Système des contradictions économiques* de Proudhon. Il représente incontestablement une étape importante dans l'évolution de la pensée de Marx car désormais, dans ses écrits, il insistera sur la concentration des instruments de production dans les mains des capitalistes modernisateurs qui accompagne chaque invention et qui pousse la division du travail vers l'atomisation et l'aliénation des ouvriers. Pourtant, en même temps que pour Marx cette concentration des instruments productifs accompagnant l'innovation technologique et l'extension de la division du travail sont inséparables, les machines posent les conditions de la société future qui émergera de la lutte des classes entre prolétaires et capitalistes, le remède étant dans le mal même de l'automatisme. Il s'agit d'un point de vue qui, selon Marx, séparait radicalement l'auteur de *Misère de la Philosophie* de celui de *Système des Contradictions économique, ou Philosophie de la Misère* (1846), car ce dernier donne l'impression que les machines (ou, plus précisément, l'introduction d'une automatisation croissante dans la production industrielle) sont la négation d'une division du travail, qui est naturelle et pérenne.

---

mics, (Oxford: Oxford University Press, 2015), p. 171-254, ou le même chapitre paru en français sous une forme abrégée, dans Tribe, « De l'atelier au procès de travail : Marx, les machines et la technologie », dans François Jarrige (dir.), *Dompter Prométhée. Technologies et socialismes à l'âge romantique* (1820-1870), (Besançon, Cahiers de la MSHE, 2016), p. 229-50. Sur la pensée d'Ure dans le contexte anglais, voir aussi les pages intempestives consacrées à Ure par E.P. Thompson dans le chapitre 11 de sa célèbre *La Formation de la classe ouvrière anglaise* (Paris, Seuil, 2017 [1963]), ou, sous un ton plus universitaire, le traitement de Steve Edwards, « Factory and Fantasy in Andrew Ure », *Journal of Design History*, 14, 1, 2001, p. 17-33. Pierre Haubtmann a déjà traité les rapports Ure-Marx-Proudhon dans les manuscrits évoqués dans cet article dans sa thèse, *Pierre-Joseph Proudhon. Sa vie et sa pensée*, p. 770-76.

30 Citation que l'on trouve dans la « deuxième observation » du chapitre 2 de Misère, consacré à la « métaphysique de l'économie politique ». Elle précède et anticipe son utilisation du livre d'Ure à l'égard du traitement de la division du travail et des machines fait par Proudhon. Nos références suivantes au Système des contradictions économiques, ou Philosophie de la Misère et à *Misère de la Philosophie* seront extraites de l'édition en trois tomes du Groupe Fresnes Antony de la Fédération Anarchiste (Paris, Les Imprimeurs libres, 1983).

D'après que ce que révèle ses annotations marginales dans son exemplaire de *Misère* aujourd'hui conservé à la bibliothèque municipale de Besançon, Proudhon était d'abord frappé en tant que lecteur par la « mauvaise foi » de sa critique. Comme il protestait dans les marges de sa copie, Marx ne faisait, à ses yeux, que le plagier et retourner ses propres arguments contre lui, par exemple, en prétendant que Proudhon insistait dans son *Système* sur le fait que les principaux concepts et catégories de l'économie politique étaient la « cause génératrice des faits » économiques, et non pas des simples représentations intellectuelles[31]. Le paragraphe dans lequel se trouve la célèbre affirmation juxtaposant le moulin à bras avec le moulin à vapeur provoque son irritation, lui faisant écrire dans ses gloses : « Mensonge : c'est précisément ce que je dis. La société produit les lois et les matériaux de son expérience. »[32] Quant à la question des machines dont le traitement est nouveau chez Marx et qui marque un si important moment dans son développement intellectuel, Proudhon avait déjà identifié dans plusieurs de ses ouvrages antérieurs à quel point l'innovation technologique dans la production, issue de la spécialisation des métiers nécessaire pour la complexification des marchés, exacerbe l'inégalité des biens et des richesses. Chez ses contemporains, cette inégalité a tendance à se justifier, le droit de propriété aidant, par la hiérarchisation des distinctions des capacités, l'inégalité sociale se basant sur l'inégalité naturelle. C'est un argument que l'on trouve déjà dans *Système*, et que l'on trouve auparavant dans le quatrième chapitre de *De la Création de l'ordre* et même avant, ici et là, dans les trois mémoires sur la propriété. Ce que Proudhon trouvait important dans la division du travail est la spécialisation qualitative de l'intelligence dans la production, et non pas sa capacité purement quantitative à produire. Il prenait donc le concept de « division du travail » dans un sens beaucoup plus large que la fabrique des épingles que l'on trouve chez Smith. Inscrite dans cette « grande division naturelle des métiers » comme Proudhon la décrit dans ses gloses de *Misère*[33], cette spécialisation s'évalue surtout par ses effets moraux sur le producteur-ouvrier et par son exercice en tant que travail (et non pas par sa puissance ou sa capacité matérielle réputée)[34]. Car, le problème, tel que Proudhon le pose dans une série de questions dans son *Système*, est le suivant :

---

31 Pour « mauvaise foi », voir *Proudhon/Marx, Philosophie/Misère*, t. 3, p. 278 ; pour les accusations de plagiat, *Ibid.*, t. 3, p. 253, 254, 260, 267, 268, 269, 271 ; et pour « cause génératrice », *Ibid.*, t. 3, p. 260. Proudhon poursuit dans son annotation : « Le véritable sens de l'ouvrage de Marx, c'est qu'il a le regret que partout j'aie pensé comme lui, et que je l'aie dit avant lui. Il ne tient qu'au lecteur de croire que c'est Marx qui, après m'avoir lu, a regret de penser comme moi ! Quel homme ! ». A noter que ces annotations sont également reproduites dans deux ouvrages d'Haubtmann, (qui les a transcrites et qui les reproduit pour la première fois), *Proudhon, Marx et la pensée allemande*, p. 229-38, et Pierre-Joseph Proudhon. *Sa vie et sa pensée*, p. 1055-63.

32 *Ibid.*, t. 3, p. 253.

33 *Ibid.* t. 3, p. 283.

34 Sur la question de la dimension morale que Proudhon accorde au travail, voir les articles de Michel Herland, « Proudhon, une morale du travail », et Éric Lecerf, « Proudhon, science ou métaphysique du travail », dans le numéro spécial des *Cahiers de la Société P.-J. Proudhon*, Proudhon, une philosophie du travail, 2008, respectivement p. 25-49 et p. 115-43 ; et les articles de Georges Navet, « La figure du travailleur dans De la Justice », et Éric Lecerf, « L'ouvrier proudhonien, sujet de dignité », dans le numéro spécial des *Archives Proudhoniennes*, 2014, intitulé *Proudhon et les identités ouvrières*, p. 23-35 et p. 37-53.

> Comment faire que l'ouvrier parcellaire, s'il est homme d'intelligence, ne s'abrutisse pas ; et si déjà il est abruti, revienne à la vie intellectuelle ? Comment, en second lieu, faire naître parmi les travailleurs cette solidarité d'intérêt sans laquelle le progrès industriel compte ses pas par ses catastrophes, alors que ces mêmes travailleurs sont profondément divisés par le travail, le salaire, l'intelligence et la liberté, c'est-à-dire par l'égoïsme ? Comment enfin concilier ce que le progrès accompli a eu pour effet de rendre inconciliable ? [35]

La solution que Proudhon propose est « l'enseignement », ou « l'éducation du peuple », et « le meilleur système d'éducation, même en ce qui concerne la philosophie et la morale, serait celui de l'éducation professionnelle ». Mais de nouveau, Proudhon est conduit à poser une série de questions :

> [O]r comment encore une fois concilier cette éducation avec la division parcellaire et le service des machines ? Comment l'homme qui, par l'effet de son travail, est devenu esclave, c'est-à-dire un meuble, une chose, redeviendra-t-il par le même travail, ou en continuant le même exercice, une personne ? comment ne voit-on pas que ces idées répugnent, et que si, par impossible, le prolétaire pouvait arriver à un certain degré d'intelligence, il s'en servirait d'abord pour révolutionner la société et changer tous les rapports civils et industriels ? [36]

Ayant identifié un problème, Proudhon ne donne pas de solution très spécifique dans son *Système*. Il faut admettre que le lecteur est laissé un peu sur sa faim. On découvre ensuite dans les pages restantes du chapitre consacré aux machines que « [l]e travail est l'éducation de notre liberté » et Proudhon conclut son chapitre en annonçant : « Le gage de notre liberté est dans le progrès de notre supplice »[37]. Il s'agit des boutades épigrammatiques faisant écho à l'affirmation, faite vers le début du même chapitre sur les machines, que « [l]'éducation de l'intelligence et de la liberté, en un mot le bien-être de l'homme, toutes expressions parfaitement synonymes, voilà le but commun de l'économie politique et de la philosophie »[38].

La solution proposée par Proudhon dans son *Système* demeure énigmatique, même si, par ailleurs, il a déjà laissé entendre plus ou moins la même panacée dans les quelques paragraphes consacrés au sujet de la formation et de l'apprentissage dans *De la Création de l'Ordre*[39]. Néanmoins, il est clair que pour lui, et ses gloses sur *Misère* en attestent abondamment, il ne s'agissait jamais de savoir si la division du travail a précédé ou non l'utilisation des machines, mais en quoi l'utilisation de certaines machines pourrait être néfaste, aggravant des problèmes déjà liés à la spécialisation nécessaire pour le bon fonc-

35 *Proudhon/Marx, Philosophie/Misère, Op. cit.* t. 1, p. 167.
36 *Ibid.*
37 *Ibid.*, t. 1, p. 168 et p. 172.
38 *Ibid.*, t. 1, p. 142.
39 Voir les §§ 430-33 de Proudhon, *De la Création de l'Ordre dans l'Humanité,* (Besançon, Bintot, 1843), p. 406-10.

tionnement de la division du travail. C'est un problème qu'Ure a déjà identifié lorsqu'il a juxtaposé la manufacture moderne à la fabrique des épingles smithienne. Ou comme Proudhon remarque dans ses annotations : « la Division du Travail morcelle, mutile, éparpille l'homme ; – les machines l'asservissent : c'est exactement la même chose que le Dr Ure »[40]. La critique que Marx fait de la solution que Proudhon propose, bien que vaguement – une meilleure formation et instruction à donner aux travailleurs – ne fut pas convaincante pour lui. Ébloui par la possibilité quasi-eschatologique pour la technologie d'émanciper l'homme de « l'idiotisme du métier » pour réaliser le « développement intégral de l'individu », Marx n'a pas saisi le paradoxe de la condition ouvrière moderne, refusant de reconnaître l'antinomie profonde au cœur de la division du travail :

Il faut que l'ouvrier, résumant toujours l'habilité ancienne et moderne, sache travailler à la fois, et par ses doigts, et par les machines. Car, il est absurde qu'il ne puisse se passer de la machine, lui qui s'est fait remplacer par la machine. Le synthétisme, parvenu au plus haut degré, exige de l'ouvrier tout à la fois, et une plus grande capacité, et un développement moindre de capacité.[41]

Proudhon arrêtera sa lecture de *Misère* quelques pages plus loin, lorsque Marx insiste sur une distinction – fausse pour Proudhon – entre l'émulation industrielle et l'émulation commerciale, après avoir affirmé – aussi faussement pour Proudhon – que l'objet de l'émulation industrielle est le produit et non le profit (alors que pour Proudhon, on ne pouvait pas faire une distinction entre profits et produits, les produits devant toujours s'échanger contre d'autres produits et l'équilibre entre production et consommation étant nécessaire pour la survie de tous et de chacun). Mais il retiendrait surtout de sa lecture de *Misère* l'aspect arbitraire de la critique faite par son auteur de ses chapitres sur la division du travail et des machines dans *Système*. C'est l'aspect sur lequel Proudhon reviendra dans ses notes manuscrites des années 1850 lorsqu'il note dans les feuillets déjà évoqués ci-dessus, en pensant à la critique de Marx, notamment aux pages 134 et 135 de la première édition belge de sa *Misère* : « Chercher laquelle a précédé l'autre, de la *Division* du travail, ou des *Machines*, c'est faire comme ces idéologues qui disputaient pour savoir si les devoirs précédent les droits, ou les droits les devoirs. »[42] C'est une réflexion assez complémentaire à l'affirmation également citée ci-dessus que le bien-être moral et le bien-être matériel se développent ensemble selon une « *anthropopédie* » du genre humain, la manière de concevoir le monde et la manière d'y vivre étant simultanées. Dans le contexte de cet article, cette dernière pourrait servir aussi de réfutation de l'accusation de l'idéalisme antimatérialiste imputée par Marx et qui a tant exaspéré Proudhon lors de sa lecture de *Misère* en 1847.

Continuités capacitaires, de la malle de l'ouvrier à son catéchisme polytechnique.

On retrouve des idées analogues à l'égard des rapports entre division du travail, machinisme et éducation, suite à sa première lecture de *Misère*, dans un manuscrit que

40 *Proudhon/Marx, Philosophie/Misère*, *Op. cit.*, t. 3, p. 289.
41 *Ibid.*, t. 3, p. 290.
42 Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2865, f. 21 recto.

Proudhon préparait avant la Révolution de février 1848, intitulé *La Propriété vaincue, Théorie de l'Association universelle*, manuscrit que Proudhon espérait reprendre et remanier à partir de son transfert, pendant son emprisonnement, à la forteresse de Doullens au printemps 1850 jusqu'à sa décision d'abandonner ses autres ouvrages en cours en 1855 pour écrire l'ouvrage qui deviendra *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église* (1858)[43]. Lors d'une discussion dans ce manuscrit sur l'effet des machines dans l'organisation manufacturière qui ôte la liberté à l'ouvrier et l'asservit en abaissant son intelligence, Proudhon évoque Ure et Marx, puis raie toute référence à son critique allemand laissant seul celui d'Ure, dans un passage qui confirme le sens des annotations qu'il a écrites dans son exemplaire personnel de *Misère*. Proudhon commence, comme dans son *Système*, en abordant la question de la division du travail :

> Si l'on prend la Division du travail, on s'aperçoit, et c'est un fait que tous les Économistes ont reconnu, que plus on pousse loin cette division, plus le travail acquiert de perfection et de fécondité ; mais aussi, plus l'intelligence du travailleur s'abaisse. Dans les derniers degrés de la Division, l'exercice de l'esprit étant nul, la pensée chez l'ouvrier devient bientôt nulle aussi ; l'intelligence s'atrophie, l'homme n'est plus qu'une masse organisée, recevant l'impulsion de ce qui l'entoure et de ses besoins ; et le prix du travail, le salaire, suivant la même décroissance, le travailleur aboutit irrémédiablement à la misère.
>
> Cet *inconvénient* de la Division du travail est inséparable du principe même de la Division ; l'un et l'autre existent intimement liés, de telle sorte que dans cette catégorie les conséquences se déroulent avec une égale rapidité, pour le bien et pour le mal ! En effet, le principe de la division étant une de ces idées, dans lesquelles la *réalité* est en raison inverse de l'*extension* ; en sorte que, si le travailleur reste enfermé dans sa spécialité, cette spécialité devenant toujours plus étroite, il est comme un esclave attaché au pilori, et tournant la meule : il dépense ce qu'il a de plus précieux, sa vie, à produire un infiniment petit d'idée, un rien.
>
> Le problème consiste donc à changer le concept de manière à ce que, pour tout travailleur, l'extrême division réponde à une extrême intelligence, à ce que le savoir et l'habilité gagnent en étendue et variété, en raison même de la divisibilité, ce qui est le contraire de ce que donne le régime actuel. [44]

43 Ce manuscrit, que Proudhon considérait comme son « Manifeste », existe en deux principales variantes que l'on retrouve dans les MS. 2817, 2818, 2848, et 2866. Notre édition de ce manuscrit, retardée par son élargissement considérable pour incorporer d'autres manuscrits inédits rédigés en 1839 et sa rédaction, va paraître prochainement aux éditions de la Maison des Sciences de l'Homme et de l'Environnement, à Besançon. En attendant sa publication, si l'on souhaite savoir plus sur ses origines et le contexte dans lequel il fut rédigé, voir mes deux articles « Association, Mutualism, and Corporate Form », *Op. cit.*, surtout p. 145-58 ; et « The Many Revolutions of Pierre-Joseph Proudhon », paru dans Douglas Moggach et Gareth Stedman Jones (dir.), *The 1848 Revolutions and European Political Thought*, (Cambridge, Cambridge University Press, 2018), p. 39-69.

44 MS. 2817, f. 11 verso.

Puis, quelques lignes plus tard, après avoir souligné la conception contradictoire de la division du travail, Proudhon aborde, comme dans son *Système*, celle non moins contradictoire des machines :

> Ainsi le résultat de la *Division du Travail* était d'abaisser progressivement l'intelligence chez l'ouvrier ; – l'effet des machines, de l'organisation manufacturière, est ~~de lui ôter la liberté, l'asservir, en réduisant son rôle à celui de simple surveillant.~~[45] Détruire la liberté.
>
> Par la division, le travailleur ne fait plus qu'une parcelle de travail ; avec les machines, il n'exécute pas même cette parcelle ; il n'a plus d'autre rôle que celui de surveillant. Et plus la mécanique se perfectionne, plus l'homme désapprend le Travail. L'effet des machines est l'opposé de celui de la Division, ainsi que l'avait observé avant moi un savant économiste anglais, le Dr Ure. ~~cité par un de mes critiques, qui me reproche de ne~~ [sic] ~~Ici encore, où est le remède ?~~ Et l'on a des ouvriers, dont les uns, ne savent exécuter qu'une minime partie d'une profession ; et les autres ne savent rien exécuter du tout. Voilà, l'homme, tel que le fait le régime actuel.
>
> Or, la science dit qu'à l'égard des machines, le problème est exactement le même que pour la Division du Travail si ce n'est qu'il doit être résolu en sens inverse : De même que le génie du Travailleur doit acquérir en *étendue* à mesure que sa fonction se spécialise ; de même son habilité doit acquérir en *profondeur*, à mesure que ses instruments se perfectionnent. […] [46]

Si la solution du double problème de la division et des machines demeure toujours l'éducation, Proudhon fut plus clair dans certaines variantes de ce manuscrit sur les réformes pratiques à acter. Dans une refonte du même ouvrage rédigée la veille de la Révolution de février 1848, Proudhon revient sur le thème de l'affaiblissement de l'intelligence de l'ouvrier qui se spécialise dans sa fonction. Selon lui, le développement de l'intelligence individuelle est en raison inverse de la spécialisation des industries, le prix du produit du travailleur se dégradant avec la valeur du travailleur et de sa profession, grâce à l'efficacité mécanique apportée à la productivité. Il s'agit donc de résoudre le problème posé dans son *Système* : comment faire en sorte que les ouvriers deviennent plus intelligents au fur et à mesure que l'on pousse la division ? Sa réponse est désormais connue d'avance :

---

45 Les passages rayés dans cet article correspondent aux citations rayées dans les manuscrits de Proudhon.

46 MS. 2817, f. 12 recto. Quelques paragraphes plus loin, Proudhon évoque probablement de nouveau le pamphlet de Marx une deuxième fois lorsqu'il parle « des préventions […] peu fondées que certains auteurs, plus malveillants qu'habiles, se sont hâtés de réfuter par avance ce qu'ils nommaient mon Système d'organisation, système dont ils ne connaissaient que les prémisses, purement négatives, et qui, leur apparaissant avec une allure un peu trop germanique, à ce qu'il leur semblait, leur a été parfaitement inconnu. » MS. 2817, f. 15 verso. Essayant de critiquer le « programme de l'association progressive » de Proudhon qui fut le sujet de son manuscrit avant sa publication même, Marx, bénéficiant sans doute de l'ouï-dire des exilés allemands, évoque son contenu imaginaire avec son mépris caractéristique dans Misère. Voir, par exemple, *Proudhon/Marx, Philosophie/Misère, Op. cit.*, t. 3, p. 238.

> Le problème de la Division du travail est identiquement le même que celui de l'Éducation : en sorte que, organiser l'Instruction publique dans la Société, c'est changer le rapport économique de la Division du Travail. [47]

Ceci nécessite que l'instruction, « aujourd'hui privilège de la classe la plus riche », devienne « un bienfait gratuit de la société, auquel tout le monde participe également »[48]. L'impératif de l'auto-organisation de l'éducation par la société sous-entend à son tour que parce que la société a besoin d'ouvriers comme de savants, l'université, de même que l'enseignement primaire, devrait être ouverte à tous, mais que l'enseignement aussi soit pluriel dans son orientation, embrassant l'ensemble des métiers exercés dans la société. C'est une mesure que Proudhon trouve compatible au projet plus global de son manuscrit : d'instaurer l'égalité dans l'échange (avec nivellement et égalisation relative des émoluments moins les effets directs de la concurrence) par la prolifération d'une « association progressive » composée des réseaux d'échange entre producteurs-consommateurs. Le rôle de l'État (en l'occurrence alors monarchique) devrait être, en tant que serviteur de la société, d'encourager autant que possible ce développement. Dans la mesure où une meilleure formation éducative pourrait mieux servir l'émergence de rapports économiques plus sains et plus prospères, car mutuellisés par les rapports d'interdépendance marchande, l'instruction serait importante et devrait être conçue comme dépassant dans sa durée les simples années formatives de la jeunesse. Comme Proudhon affirme :

> [S]i c'est le droit de tout citoyen de donner à ses enfants une éducation complète ; si c'est l'ambition de tous de l'avoir reçue ; il faut admettre, comme conséquence nécessaire du mutuellisme que tout homme, toute femme, jusque vers l'époque du mariage, aura dû parcourir, suivant son talent et son intelligence, un cercle encyclopédique d'exercices, d'initiations, d'études.
>
> Allons plus loin, et suivons jusqu'au bout notre principe. L'âge ni le mariage n'interrompent point le travail d'éducation, bien que le mode et la discipline changent. La vie entière n'est qu'un long apprentissage, une étude soutenue, qui commence par les notions les plus généralisées, c'est-à-dire les plus communes, et se resserre en des connaissances de plus en plus spéciales, gagnant toujours en profondeur ce qu'elle perd en superficie.[49]
>
> Oui, il faut que tout citoyen, dans la mesure de ses forces, et suivant la nature de ses facultés, devienne laboureur, industriel, savant, artiste, philosophe : cela peut paraître extraordinaire, anarchique, subversif de la société et de la religion et de l'ordre : mais c'est l'Égalité dans l'échange, c'est la Justice des valeurs, la Justice objective, qui dit cela ! [50]

---

47 MS. 2817, f. 68 recto.
48 MS. 2817, f. 68 recto.
49 Proudhon rajoute ici en marge : « L'homme arrivé vers la fin de sa carrière, ayant épuisé le cercle de sa fonction, revient de lui-même à la fonction parcellaire. Mais ce n'est plus le travail de l'esclave ; c'est celui du vétéran qui vient honorer des fonctions réputées viles. » MS. 2817, f. 68 verso.
50 MS. 2817, f. 68 verso.

Identifiant, comme on a vu qu'il fera plus tard aussi, les facultés analytiques avec la division du travail (car « analyser », c'est « diviser le travail »), Proudhon insiste néanmoins qu'il ne faut pas que l'homme soit cloué bêtement à sa place dans la séparation « parcellaire » des tâches qui caractérise les sociétés modernes (l'emploi de l'adjectif « parcellaire » montre combien ces réflexions doivent à son engagement critique avec la pensée de Fourier) : il doit plutôt « parcourir successivement tous les éléments, toutes les questions, toutes les parties, d'un métier, d'une science, d'un art » [51] . Conséquemment, « l'enseignement mutuelliste, au lieu de consister en leçons orales, en auditions, lectures, tout au plus en inspections des choses d'art et d'industrie, exigera que l'élève prenne part à toutes les opérations manuelles ; que non seulement il étudie, mais qu'il travaille ; et comme le travail doit être sérieux, qu'il produise »[52]. Bref, Proudhon identifie même la forme de l'instruction avec la division du travail tel que la condition de l'éducation soit synonyme du travail. De même, le prix auquel on obtient son éducation devrait être déterminé par les produits de ses élèves (bien évidemment compris, comme la division du travail chez Proudhon, dans un sens très large et abstrait). Les bienfaits pour la nation seraient énormes, et Proudhon fantasme sur les services rendus à la société par une telle refonte de l'instruction :

> Chaque année, le travail national, devenu instrument d'Éducation, se recrute de 7 à 800,000 jeunes gens des deux sexes, de 6 à 7 années, au moins, et qui, dans des sphères diverses, parcourront jusqu'à 20 à 25 et 30 ans, une immense série de labeurs, accompliront tous les travaux parcellaires, répugnants et pénibles, créeront des fleuves, des forêts, des guérets, des vignobles, des monuments, et par ce long exercice, entremêlé d'études artistiques, littéraires, philosophiques, deviendront pour la plupart des capacités de premier, ou au moins de second ordre. Puis, une fois entrés dans la vie civile, chefs de famille, d'ateliers ou d'Écoles, cette jeunesse ne fera que continuer jusqu'à la mort le mouvement qu'elle aura reçu : pensez-vous que les sciences, les arts, l'agriculture, l'industrie, la richesse, la morale puissent en souffrir ? Je vous laisse à prévoir les conséquences incalculables de

51 MS. 2817, f. 68 verso.

52 MS. 2817, f. 68 verso. Proudhon est encore plus clair dans ses attentes dans une note marginale qu'il a voulu insérer dans son texte principal et qui illustre bien en quoi doit consister la réforme de l'enseignement :

« – Je voudrais que l'ouvrier métallurgique, par exemple, eût passé par tous les ateliers où se fond le minerai, où se forge le fer en barres, cercles, les fils et têtes ; – que de là il eût passé dans les ateliers de construction, où se trouvent les forgerons, les mécaniciens, les ajusteurs ; qu'il eût vécu avec les serruriers, les armuriers, les couteliers, etc. etc.

– Je voudrais que l'imprimeur eût parcouru toute la série de son art, depuis la fabrication du papier et la fonte des caractères, jusqu'à la reliure.

Que le tisseur d'étoffes eût travaillé tour à tour le chanvre, le lin, le coton, la laine, et la soie ; qu'il eût pratiqué la rubanerie, la passementerie, la bonneterie, le tissage à la main, et à la mécanique, et jusqu'à la dentelle.

Toute profession serait une encyclopédie complète, une forme de la philosophie générale. » MS. 2817, f. 69 recto. A noter qu'en parlant de « l'enseignement mutuelliste », Proudhon n'avait pas forcément en tête « l'école mutuelle », d'autant plus car l'expérience que Proudhon a eue de l'école mutuelle pendant sa jeunesse à Besançon fut plutôt malheureuse.

ce renversement du monde actuel. Tâchez de me dire ce que deviendra une société où tout le monde sera à la fois homme de main et homme de tête ; spéculateur et producteur ; savant et exécutant ! Pour moi, qui ne veux rien exagérer, je me borne pour le moment à constater cet unique résultat : c'est que par l'équilibre des échanges, la division du travail devient l'organe même de l'instruction publique, et qu'elle développe l'intelligence du travailleur, au lieu qu'à présent elle l'éteint. [53]

L'enseignement étant ainsi réorganisé pour instaurer des rapports plus égalitaires entre les hommes, tout atelier deviendra une sorte d'école ; tout travailleur, un maître d'études ; tout chef d'atelier, un régent. En même temps, pour compléter cette réforme, il faut abolir toutes les écoles spécialisées comme des « superfétations aristocratiques » permettant aux enfants de la bourgeoisie de se passer de l'apprentissage d'un métier pour atteindre tout de suite, grâce à leurs diplômes, les postes de commandement. Ces grandes écoles ne sont que des lieux « où le fils du propriétaire est censé apprendre, hors du contact de l'enfant de l'ouvrier, les secrets d'un métier qu'il n'exercera jamais »[54].

Selon Proudhon, sa vision d'une refonte totale de la pratique de l'enseignement est « l'objet des vœux du prolétariat »[55]. C'est un objet promis vaguement aussi par les « réformateurs sociaux », mais jamais posé dans les termes concrets par eux. La raison de leur silence vient de leur point de départ qui est une certaine acceptation d'une inégalité capacitaire pérenne parmi les êtres humains : « L'inégalité de nature ayant été le point de départ de la plupart des socialistes, il n'est venu à l'idée de personne que cette inégalité fût combattue par le progrès de la Justice ; ils auraient regardé comme absurde de mettre la Société en opposition avec la Nature. » Puis Proudhon rajoute : « Aussi voit-on que le développement égal de l'Intelligence par l'éducation n'est nulle part impliqué dans les projets de réforme ; loin de là il apparaît toujours comme incompatible avec le programme des utopistes. »[56] Ainsi, les Saint-Simoniens cherchent à refaire le monde selon

---

53 MS. 2817, f. 68 verso-f. 69 recto.

54 MS. 2817, f. 69 recto. Ainsi, Proudhon explique : « Toutes ces écoles dites de marine, des mines, des beaux-arts, des arts et métiers, d'architecture, de commerce, de comptabilité, d'application, d'agriculture, les Athénées, les Académies, sont des superfétations aristocratiques, auxquelles doit être substituée la pratique de l'atelier, éclairée par des cours de mathématique, chimie, et physique. » Le problème de l'existence des grandes écoles est qu'il exacerbe les inégalités de classe : « L'établissement des écoles professionnelles accuse chez nous l'habitude d'exploitation du travailleur par le propriétaire. On veut être ingénieur, civil, ingénieur des mines, des ponts et chaussées, de la marine ; on veut être directeur des grandes compagnies de commerce ou de manufacture ; mais on veut se dispenser de l'apprentissage ; on ne paraît à l'atelier que pour prendre possession d'une vice royauté ; on n'a de rapport avec l'ouvrier que par le commandement. » *Ibid.*

55 MS. 2817, f. 69 verso.

56 MS. 2817, f. 70 recto. Sur l'acceptation globale de l'inégalité chez les premiers socialistes (notamment chez les Saint-Simoniens et Fouriéristes), voir les contributions de Philippe Régnier, « L'égalité dans le discours socialiste originel », et Claude Courvoisier, « L'idée d'égalité dans les pensées socialistes au XIXe siècle », à l'ouvrage de Françoise Gerbod et Françoise Mélonio (dir.), *L'égalité au tournant du siècle : Péguy et ses contemporains*, (Paris, Honoré Champion, 1998), p. 31-42, et

leur slogan, « à chacun suivant sa capacité, à chaque capacité suivant ses œuvres » ; l'ex-saint-simonien, Pierre Leroux, quant à lui, par l'éternel dada de son triptyque, « sensation-sentiment-connaissance » : les deux ne font que diviser des fonctions en catégories en supposant la nécessité d'une « hiérarchie des castes, fondée sur les inégalités naturelles, et augmentée par un système d'éducation conforme ». Quant aux Fouriéristes, qui sont eux-mêmes sensibles aux trinités formulaïques (« capital-travail-talent »), ils cherchent à rendre le travail « attrayant » par les « séances courtes et variées », opposant la papillonne au travail « parcellaire » caractérisant les dysfonctionnements de la « civilisation » moderne. Mais, infecté par une fausse identification entre l'inégalité des intelligences et l'équivalence des fonctions, le résultat dérisoire de tout ce qu'ils proposent est qu'ils ne font que de « donner l'anarchie pour correctif à la misère »[57].

Pourtant, Proudhon souhaite rassurer ses lecteurs imaginaires qu'il n'y avait rien d'inquiétant dans ce qu'il propose. Il suggère que la classe moyenne pourrait bénéficier des réformes éducatives qu'il avance, car elle pourrait prendre leur direction et en recueillir les premiers avantages. Ceci est d'autant plus le cas, car « [l]'Université n'a plus d'emplois à fournir à ses rares candidats : le Peuple, fussent-ils cent fois plus nombreux, n'en aurait point assez ; et longtemps encore après que les législateurs aura fait passer nos maximes dans le droit public, les professeurs manqueront aux élèves. »[58] La demande du travail étant identique à la richesse à créer, Proudhon conclut qu'il faut se situer du côté de l'offre des débouchés qui fera venir la demande sur les différents marchés en réformant l'enseignement. A ce moment dans son manuscrit, Proudhon énumère ensuite ce que chaque ouvrier devrait avoir pour faire son *cursus honorum* d'élève-travailleur exemplaire, sa « bibliothèque » personnelle qu'il doit toujours avoir avec lui, dans un passage tellement remarquable que je le cite dans son intégralité, enlevant seulement des rajouts annotés dans les marges des feuillets :

> Si nous voulons révolutionner la société, il faut changer les habitudes des hommes, mettre à la place de leurs sentiments vagues, des idées positives, façonner leur âme à la logique et à l'ordre. C'est quand le peuple saura régler la vie, par nombre, poids, et mesure, qu'il apprendra à estimer, peser, évaluer, comparer toutes choses ; et que le vol et la fraude seront impossibles.

---

p. 43-55. Si l'on veut être perfidement proudhonien à l'égard de cette acception, on pourrait rajouter, ce que Proudhon n'a pas remarqué, que le fait que la majorité des principaux Saint-Simoniens et Fouriéristes était des Polytechniciens n'était peut-être pas négligeable dans l'intériorisation de ce préjugé.

57 MS. 2817, f. 70 recto. Il est intéressant à noter que les « Communistes » (dont Cabet, Dézamy, etc.) ne s'en sortaient guère mieux aux yeux de Proudhon, malgré leur apparence plus égalitaire : « Les Communistes, faisant une loi du dévouement, et faisant des individus capables les serviteurs des incapables, puis se donnant pour sanction à cette tyrannie la force publique, ont prouvé une fois de plus que le Socialisme, quand il s'abandonne à ses rêves, quand il ne veut tenir compte que d'un insaisissable idéal, est cent fois plus vide, plus oppressif que la Routine propriétaire. » *Ibid.*

58 MS. 2817, f. 70 recto.

Comme rien ne fixe mieux les idées que les exemples, je crois devoir insérer ici le détail des divers ouvrages et instruments, qui devraient former le cabinet de tout prolétaire, faire partie de son ménage, et être inséparables de sa vie.

1. Explication du système de poids et mesures. – Son origine.
   Mètre, chaîne métrique. – Litre, avec ses multiples, multiplier jusqu'au décalitre ; sous-multiples du litre.
   Monnaies, or et l'argent : leur rapport en poids, épaisseur et diamètre.
   Balance, une grande et une petite. – garnies de poids.
   Rapport des poids, mesures, et monnaies de France et des autres pays.
2. Horloge, pendule, calendrier, annuaire.
3. Baromètre, thermomètre, hygromètre, aréomètre, dynamomètre, chronomètre.
4. Optique. Télescope, microscope.
5. Équerre, niveau, règle, compas, graphomètre, sextant, instruments de précision et de géométrie usuelle.
6. Atlas historique. – Résumé du progrès de la civilisation et de la marche de l'espèce humaine sur le globe. –Voyages, découvertes, hommes et faits remarquables. – Races humaines.
7. Atlas de géographie ; cartes, globes, sphères et planisphères.
8. Atlas de chronologie : rapports de succession et de contemporanéité des événements.
8. Atlas des religions : analogie et filiation de toutes les opinions religieuses.
9. Tableau des pesanteurs ou densités spécifiques des corps ; (solides, liquides et gazeux).
10. Chaleurs spécifiques des corps dans leurs divers états de solidité, fusion, ou vaporisation.
11. Tableau des hauteurs des montagnes du globe, et des principaux édifices. – Limites des neiges perpétuelles à toutes latitudes.
12. Débit, pente et rapidité des rivières et fleuves, à l'étiage, à la moyenne, aux grandes crues.
13. Tableau des longueurs et distances, des routes, chemins de fer, canaux et lignes navigables. – Villes de France et de l'Europe.
14. Tableau des surfaces, des kilomètres, de chaque pays : avec la division, en terres arables, bois, vignobles, prés, etc.
15. Règne végétal : composition des systèmes de Linnée [sic] et Jussieu ; idées générales d'embryogénie, organographie, etc. – Synonymie botanique.
16. Règne animal. – Classifications. – Exposé des idées de Cuvier et G. St. Hilaire. Application générale à la domestication et à l'élève du bétail.
17. Règne minéral. – Éléments de Physique. – Cristallographie. – classification des terres et rochers.
18. Éléments de chimie. – Synonymie chimique. – Composés binaires et ternaires. – Tables de propositions.
19. Système des langues. – Familles, rapports de parenté et de filiation. – Philosophie du langage. – Lexiques et grammaires. – Littérature générale. – Choix.
20. Éléments de statistique : tables, calculs de probabilités. – Tableau des produits agricoles et industriels : quantités, valeurs : exportation et importation. – Entrées et sorties par les villes, canaux, chemins de fer. – Table de consomma-

tion. – Tarif des prix et maximum, minimum, et moyenne. – Analyse du budget.
21. Système général des connaissances humaines, ou tableau encyclopédique : comparaison entre d'Alembert, Hegel, Wronski, Comte, Ampère.
22. Éléments de logique, résumé des travaux des philosophes.
22. Éléments des arts et métiers d'après l'ordre et le progrès des découvertes. (Raconter le développement d'une industrie, c'est la meilleure manière de la faire entendre. Collection de manuels : – Chaque travailleur doit posséder le manuel de son industrie.) Décomposition générale des prix de revient, correspond à l'analyse de la fabrication elle-même : tarif général des prix, des marchandises : mercurielle universelle.
23. Tableau des brevets d'invention et perfectionnement. – Appréciation des avantages obtenus. – Progrès de la richesse publique.
24. Éléments d'économie politique, et Règles de comptabilités, -- Journal de recettes et dépenses conformément à l'art. 8 du Code de Commerce ; avec une colonne pour les observations sur les faits qui l'intéressent.
25. Scie, hache, marteau, lime, vilebrequin, pinces, ciseau, tenailles.

Tous ces objets, qui pourraient tenir dans une malle, devraient former la partie la plus essentielle de l'ameublement de tout ouvrier ; ils devraient être inséparables de lui, insaisissables à la justice, regardés comme une propriété aussi sacrée que sa chemise linge et sa chaussure. – Je ne parle point des meubles de ménage, c'est affaire du tapissier, c'est l'apport de la femme : je ne connais rien à ces choses-là. – Voilà quelle doit être la base, le point de départ de toute bibliothèque.

Un homme, quelle que soit sa profession, qu'il soit artiste, avocat, ou manœuvre, qui aurait pris l'habitude de vivre avec toutes les notions, avec l'usage des objets que je viens d'énumérer, acquerrait par ce fait seul une valeur dix fois plus grande ; il en viendrait bientôt à ne plus concevoir qu'il puisse se passer de ces connaissances ; il les regarderait comme aussi nécessaires à sa vie, que les objets de literie dont se compose la dot d'une nouvelle mariée ; il ne pourrait plus vivre sans cela.

Apprenez aux hommes à se rendre compte ; au lieu de ce vague de sentiments et de passions qui les tourmentent, donnez-leur des idées justes, des notions exactes et complètes ; apprenez-leur, sans leçons, sans préceptes, mais par les habitudes de toute leur vie, à peser, compter, mesurer ; et croyez-moi ; vous les verrez bientôt se niveler ; vous me direz ce que deviennent les grandes réputations et les grands hommes.[59]

Quittant ensuite le terrain imaginaire du contenu de la malle idéale de son ouvrier-élève également idéal pour aborder des soucis plus bourgeois, Proudhon s'adresse direc-

59 MS. 2817, ff. 70 verso-71 recto. On retrouve une ébauche de cette énumération dans quelques pages consacrées aux « objets de première nécessité pour l'homme et sa famille », dans Proudhon, *Carnets*, (Dijon, Les Presses du Réel, 2004), p. 374-75. Sur le thème de l'éducation en général pendant cette période, voir aussi dans *Ibid.*, p. 578-79, p. 643-44, et p. 661.

tement à ses lecteurs imaginaires. Il leur assure que de telles réformes apporteront nécessairement la paix sociale en apprenant à chaque participant à la division du travail la conscience de lui-même et de la société et du monde dans lesquels il vit : « qu'il sache ce qu'il est, où il vit, d'où il vient, où il va, et comment lui, le monde et la société marchent ; donnez-lui toutes ces idées que vous n'avez pas le droit de lui soustraire ; et avant même que l'ouvrier étende la main vers l'objet de son industrie, avant qu'il soit entré en fonction, vous aurez reconnu votre égal. » [60]

Lorsque Proudhon aborde la question des machines dans le chapitre suivant de son manuscrit, il annonce que la solution au problème qu'il avait déjà posé dans son *Système des contradictions économiques*, celui de l'introduction des formes d'automatisme dans la production et leur asservissement des travailleurs parcellaires, est le même qu'il avait déjà formulé à l'égard de la division du travail : « le Système d'Enseignement public dont nous avons indiqué les conditions, la formule, et les résultats généraux, consiste en une idée positive et synthétique qui concilie les contraires »[61]. Puis il reformule la même panacée qu'il fut conduit à approfondir, suite à sa lecture de *Misère de la philosophie*, pour lui un pamphlet qui, malgré la « mauvaise foi » de son auteur, a soulevé de nouveau la difficulté de l'harmonisation des rapports entre la division du travail et les machines :

> Le Travailleur, par l'éducation qu'il reçoit, est un homme à qui la Société impose l'obligation non seulement de connaître, historiquement et analytiquement, toutes les parties de son art ; mais de construire et de décomposer comme un inventeur, tous les instruments qu'il emploie : le travailleur devant sa machine n'est plus un simple gardien, c'est un ingénieur, un artiste, jouisseur de sa propre invention, et heureux d'avoir appris à faire exécuter par des corps bruts, ce que lui, être intelligent et sensible, faisait auparavant de ses mains[62].

Gardant un ton optimiste dans son « manifeste » (c'est le terme que Proudhon emploie pour décrire son manuscrit) énumérant comment révolutionner la société française, Proudhon conclut que sa façon de concevoir la réforme de l'enseignement pourrait transformer tous les ouvriers en ingénieurs, encyclopédistes, et philosophes à l'égal des célébrités comme Isaac Newton, James Watt et François Arago…

Le thème de l'éducation des classes populaires n'est pas prédominant dans les écrits publiés par Proudhon sous la Deuxième République, bien qu'il reparaît dans quelques pages d'*Idée Générale de la Révolution au XIXe siècle*, pourtant dans un chapitre différent de celui qui s'attarde sur la double question de la division du travail et des machines. On les retrouve de nouveau dans un manuscrit de Proudhon enseveli dans les papiers de Jean Bancal, et que l'on a transmis à la Bibliothèque d'Étude et de Conservation à Besançon. Il s'agit d'un texte de quelques feuillets en grand format intitulé « Petit catéchisme politique et économique à l'usage des ouvriers des villes et des campagnes », et il fut vraisemblablement écrit entre 1851 et 1854 (on n'arrive pas pour le moment à

60 MS. 2817, f. 71 recto.
61 MS. 2817, f. 72 recto.
62 MS. 2817, f. 72 recto.

dater plus précisément sa rédaction)[63]. Dans ce texte, Proudhon insiste sur l'identité ou l'analogie (les mots sont employés d'une façon synonymique) de la nature, de l'industrie et de la société. Par cela, Proudhon affirme que les « lois de la société », identiques à celle de la nature, peuvent se traduire aux yeux du « peuple » (i.e. dans le sens des classes populaires) par leurs opérations, par le mécanisme même des instruments qui servent à les effectuer ou à les reconnaître. L'ordre social peut se ramener aux opérations simples de ces instruments, car il y a un rapport entre l'art de gouverner et l'art de produire. Puis Proudhon énumère différents outils qui correspondent à cette symbolique pratique. La pendule représente la pesanteur, la gravitation, l'attraction, la liberté. Le compas : la proportion, le contrôle, l'égalité. L'équerre : l'angle droit, la taille, l'éducation. La balance : la pesanteur spécifique, la justice. Le niveau : l'alignement, l'horizontalité. L'aplomb : la stabilité et la perpendicularité. La boussole : la direction. Bref, il s'agit, pour tous, des outils que Proudhon comptait auparavant mettre dans sa malle de l'ouvrier avant la Révolution de février. Désormais, sous le Second Empire, ils sont intégrés par son esprit dans la symbolique d'une religion du travail.

Proudhon reprendra cette énumération dans la sixième étude sur le travail de *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*, la mettant en rapport avec la symbolique maçonnique. Il s'agit du célèbre passage énigmatique sur « l'alphabet du travailleur »[64]. Ce n'est pas une coïncidence si Proudhon revient après son énumération sur ses idées sur l'éducation dans ce contexte, évoquant l'« encyclopédie » ou la « polytechnie de l'apprentissage » et son rapport avec l'« organisation de l'atelier » [65]. Dans ce texte, le but de l'instruction industrielle est double, et il fut déjà formulé avant même la Révolution de février 1848 : 1) de faire parcourir à l'élève la série entière des exercices industriels, du plus simple au plus difficile, sans distinction de spécialité ; et 2) de dégager de ces exercices l'idée qui y est contenue. Selon la formule de Proudhon, l'accès ascensionnel à tous les grades, « voilà en quoi consiste l'émancipation du travailleur ».[66].

Plus tard, juste avant sa mort, Proudhon évoque de nouveau la question de l'enseignement populaire dans le chapitre consacré à l'instruction publique dans son *De la Capacité politique des classes ouvrières*. Selon lui, la conception courante de l'enseignement est problématique car, en réalité, l'instruction « dure à peu près toute la vie », le progrès dans l'instruction identique au progrès dans la piété et dans la vertu « de toutes les conditions et de tous les âges »[67]. Critiquant la panacée promise par l'opposition politique de

---

63 Désormais classé comme MS. Z. 848.

64 Proudhon P.-J., *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*, t. 2, (Paris, Garnier frères, 1858), p. 221, p. 218-226.

65 *Ibid.*, t. 2, p. 226-42. La cinquième étude portant sur le sujet précis de l'éducation se focalise plus sur l'influence du catholicisme dans la déformation de la morale et de l'esprit. Elle n'évoque pas aussi directement le problème de la réforme de l'instruction populaire. Par contre, Proudhon s'attarde longuement dans cette quatrième étude sur la question de l'esclavage, raison de plus pour qu'on publie une étude particulière sur ce sujet prochainement.

66 *Ibid.*, t. 2, p. 240.

67 Proudhon P.-J., *De la Capacité politique des classes ouvrières*, (Paris, Dentu, 1865), p. 354. L'idée que la longue marche de la conscience humaine vers la moralité devrait être remplacée par l'inculcation des valeurs du travail est constante dans l'œuvre de Proudhon. Visiblement, Proud-

l'« enseignement gratuit et obligatoire », Proudhon affirme que l'enseignement ne peut pas être « gratuit », dans la mesure où quelqu'un doit toujours payer pour l'existence des enseignants d'une manière ou une autre (sinon, l'enseignement n'est qu'une pratique caritative)[68]. Pour le moment, ce sont l'État, les communes et la bienfaisance publique qui paient pour l'enseignement pendant sa période « primaire » (pendant les douze années où les enfants ont entre 7 et 18 ans)[69]. Mais Proudhon insiste sur le fait que la responsabilité financière de l'instruction devrait incomber plus directement aux familles et aux élèves eux-mêmes qui sont les bénéficiaires directs des institutions éducatives. Substituer l'État aux familles serait « un rêve de la philanthropie »[70]. Pour rémunérer les enseignants, Proudhon suggérait que les familles ouvrières doivent fournir aux enseignants des habits, linge et chaussures et que, dans la mesure où l'instruction est liée directement à une formation professionnelle future, les frais de l'instruction doivent être couverts progressivement par le produit des élèves au fur et à mesure qu'ils grandissaient[71]. Ainsi, Proudhon imaginait que pour les élèves scolarisés, l'instruction professionnelle commence à se combiner avec l'instruction scientifique et littéraire à partir de 9 ans, de telle façon que les « foyers d'enseignement » deviennent identiques aux « foyers de production »[72]. Proudhon évoque même l'expression (qu'il dit avoir emprunté de Fourier) de « l'éducation intégrale », qui, (à la différence de ce que propose l'école sociétaire) cherche à réellement développer « le plus grand nombre d'aptitudes et de créer la plus grande capacité possible »[73]. Ainsi, l'enseignement dans l'idéal viserait à faire de chaque élève un ouvrier

---

hon a cru que le rapport entre l'éducation morale et l'éducation professionnelle était d'autant plus important dans la mesure où il insistait sur le dépassement du christianisme. Comme il écrit dans un autre fragment manuscrit, intitulé « Éducation morale », en évoquant le problème de l'instruction sans le bien-fondé de la religion :

« La base de l'éducation morale est l'éducation industrielle.

« Celui qui n'apprend pas à travailler, qui ne travaille pas, ne sera jamais moral : noble ou voleur, riche ou pauvre ; dans la société, ses mœurs sont sans base, sa foi sans garantie. » Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2871, f. 193 verso.

68 Dans le chapitre consacré au budget de *De la Capacité*, Proudhon critique les « chicanes » de l'opposition politique, qui réclame 1) une ouverture des crédits de 50 000 francs pour étudier un projet de loi sur l'instruction primaire gratuite et obligatoire ; 2) une ouverture de 200 000 fr. pour les caisses de retraite des instituteurs ; et 3) une ouverture de 6 millions pour les écoles de filles. Vu l'explosion du budget que ces mesures impliquent, l'enseignement, selon Proudhon, ne serait certes jamais « gratuit », d'autant plus que l'impôt est acquitté par chaque famille en raison inverse de son revenu. Voir *De la Capacité*, p. 322-23.

69 Selon Proudhon, les chefs de famille (masculins, bien évidemment pour lui) devraient s'occuper de leurs enfants jusqu'à l'âge de sept ans.

70 *De la Capacité*, p. 360.

71 *Ibid.* p. 362-64. Tel qu'il l'imaginait sur un feuillet manuscrit en rapport avec De la Capacité, les familles au niveau communal se réuniraient régulièrement pour garantir la subsistance à l'instituteur pour éviter à tout prix les pratiques du cachet, de l'écolage et du préceptorat domestique. Voir Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2882, f. 18.

72 *De la Capacité*, p. 363.

73 *Ibid.,* p. 366. Pourtant, la référence à Fourier indique jusqu'à quel point toute la réflexion de Proudhon sur les rapports entre division du travail, technologie et éducation a eu pour son point de départ sa critique de l'école sociétaire. Voir mon article déjà cité, « Pierre-Joseph Proudhon,

complet dans son domaine par l'exercice de toute la série des travaux en rapport avec sa spécialisation progressive. Encouragé par sa commune, l'enseignant agira avec différentes associations ouvrières locales pour leur fournir (à mesure de la maturation de ses élèves) des contrats d'apprentissage pour passer directement de l'école à l'atelier et de la théorie à la pratique.

Un feuillet manuscrit confirme non seulement les idées de Proudhon sur l'instruction contenue dans *De la Capacité* mais il montre aussi jusqu'à quel point ces mêmes idées ont demeuré assez constantes dans toute son œuvre :

> L'Enseignant doit réaliser la pensée de l'*Encyclopédie*, et embrasser tous les métiers, arts, sciences et connaissances.
>
> Pour cela il faut qu'il soit INTIMEMENT UNI À L'APPRENTISSAGE. [74]

Dans d'autres feuillets manuscrits écrits aux alentours de la rédaction de *De la Capacité*, Proudhon insiste sur l'inutilité d'établir des écoles d'arts et manufactures. Il s'agit aussi d'une reprise des idées antérieures. Selon lui, dans la mesure où les écoles professionnelles devraient être conçues comme les ateliers, chaque atelier serait une sorte d'école. De nouveau, un peu comme dans le manuscrit, *La Propriété vaincue*, Proudhon insiste sur une re-conceptualisation du chef d'atelier ou l'entrepreneur en instituteur ; du contremaître en moniteur ; et de l'école en auxiliaire de l'atelier. L'enseignement devrait viser avant tout à stimuler les facultés d'invention et d'initiative dans la production et lutter contre la « routine », la « paresse de l'esprit », la « trivialité des habitudes » et les penchants imitateurs [75] . Bref, l'instruction modèle serait intimement connexe à l'innovation technologique. De plus, il faut une bibliothèque dans chaque canton ou commune au-dessus de 3 000 habitants.

Commentant dans d'autres feuillets le rapport impérial préparé par Eugène Rouher sur l'enseignement suite à l'Exposition universelle tenue à Londres en 1862, Proudhon insiste sur un problème culturel national plus général qui revient régulièrement dans ses carnets et sa correspondance : la tyrannie du bon goût, des objets d'art, et des produits trop chers et peu utiles dans la société française :

> Au lieu de pousser la nation aux choses d'utilité, de développer en elle le travail productif, l'industrie réelle, on flatte son penchant idéaliste ; on l'enivre de sa supériorité dans les choses du goût et d'art ; on travaille à faire de nous de plus en plus un peuple de cabotins, de rapins, de danseuses, de modistes, de farceurs, etc.
>
> Il faut des mœurs vraiment républicaines pour nous relever ; des mœurs où chacun sente qu'il n'est pas seulement un artiste, mais un ouvrier ; il faut

critique des idées fouriéristes ». Sur Fourier et son école, voir aussi la contribution de Nathalie Brémand dans ce numéro.

74 Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2805, f. 80 recto.

75 MS. 2805, f. 79 recto.

nous convaincre que, dans la vie moyenne, le travail industriel tient les 19/20èmes du temps, et qu'à peine un vingtième peut être laissé à l'état.

Au lieu de faire de nous un peuple laborieux, économe, sobre, ayant le goût des choses pratiques, simples, – et la nature nous a fait pour cela, plus que tous les autres ; – on nous veut artistes. – On nous donne l'amour des colifichets. – [76]

Encore une fois, on ne peut qu'être frappé par la continuité des réflexions entremêlées de Proudhon sur l'éducation, l'utilité, et l'innovation industrielle, y compris dans cette dernière juxtaposition entre le monde des producteurs industriels et celui des artistes et fabricants des produits de luxe[77]. Si Proudhon fut toujours favorable à la création des bibliothèques au nom de la prolifération en dehors de la bourgeoisie des savoirs aussi pratiques que théoriques[78], de même il s'est toujours intéressé aux innovations dans la production. De *Qu'est-ce que la propriété ?* paru en 1840 aux *Majorats littéraires* parus en 1862, il a montré dans ses écrits publiés un intérêt pour les brevets d'invention, et beaucoup de livres de sa bibliothèque – surtout ceux abondamment annotés du belge Jean-Baptiste-Ambroise-Marcellin Jobard – en témoigne[79]. De même, il a écrit de nombreux textes sur l'impact du développement des chemins de fer sur la circulation des marchandises, montrant aussi un intérêt très vif pour les effets des innovations technologiques sur les échanges marchands. Enfin, il était curieux des expériences d'innovation même les plus loufoques, car on retrouve dans ses derniers papiers des manuscrits tournant autour des projets d'aérostats du photographe Félix Nadar et les vols de son ballon, *Le Géant*[80]. Proudhon écrivait sur la condition ouvrière, mais il fréquentait le milieu des bourgeois industriels progressistes du patronat comme Beslay, les frères Antoine et Victor Gauthier, Penet, ou le mystérieux Ossian Verdeau dont une bonne partie des lettres de Proudhon à son adresse, comme celles à l'adresse des frères Gauthier, ne fut pas publiée dans l'édition de la Correspondance car jugée trop technique et prosaïque. A souligner aussi que Proudhon gardait des contacts très forts avec un milieu sociologique sous-jacent au patronat, celui des commis-comptables, comme en témoigne son amitié avec ses correspondants franc-comtois, Antoine Gouvernet, Amand Guillemin, et H. Mathey[81]. En

76 MS. 2805, f. 82 recto.
77 Voir, par exemple, ses *Carnets*, p. 470-71.
78 Voir dans ses carnets, par exemple, son fantasme en 1846 de voir la création de « 40 000 bibliothèques municipales, 100 000 bibliothèques corporatives, 1 million de bibliothèques particulières pour spécialités et 7 millions de bibliothèques particulières pour industrieux ». *Carnets*, p. 244.
79 Sur Jobard, voir la très intéressante étude de Nicolas Devigne, « Pierre-Joseph Proudhon et Marcellin Jobard : la notion de propriété à l'ère de la reproductibilité technique », *Revue d'études proudhoniennes*, 3, 2017, p. 55-68.
80 Proudhon a lu très attentivement *A terre et en l'air : mémoires du Géant* (Paris, Dentu, 1864) avant sa mort.
81 Sur les rapports de Proudhon avec ces deux milieux, et la majorité des personnes mentionnées ici, voir les excellentes études de Chantal Gaillard dans Nicolas Devigne (dir.), *Proudhon par l'image*, p. 193-390. A noter que les amis proches de Proudhon furent souvent d'origine bourgeoise, que Proudhon peinait à trouver des signatures des ouvriers lors de sa campagne abstentionniste en 1863, et que l'absence des ouvriers fut remarquée par la presse parisienne lors de son

dehors de ses activités intellectuelles, Proudhon a aussi exercé plusieurs métiers le conduisant à fréquenter ces milieux d'affaires, dont non seulement celui d'imprimeur-correcteur (ce qu'on a tendance à trop souligner) mais aussi ceux de patron d'imprimerie ; commis-batelier, comptable et chef du contentieux pour les frères Gauthier sous la Monarchie de Juillet ; ou conseiller pour de nombreux hommes d'affaires, y compris les frères Gauthier, dans les années 1850 du Second Empire. Comme ses gloses sur Marx l'indique, Proudhon n'a jamais vraiment reconnu une différence entre « l'émulation industrielle » et « l'émulation commerciale », et il ne s'est jamais fixé sur un unique modèle d'aboutissement industriel, comme Marx a fait (au moins entre *Misère* et la publication du premier tome du *Capital*), initialement sous l'inspiration de l'exemple britannique mis en avant par son ami Engels, lui-même peut-être subissant l'influence des idées catastrophistes de Thomas Carlyle[82]. Venant des classes populaires, Proudhon n'a jamais « romantisé » la classe ouvrière non plus, comme beaucoup de théoriciens issus de la tradition marxiste[83]. On oublie souvent que l'un des points de départ de *De la Capacité politique* fut que les classes ouvrières n'avait pas la « capacité politique » pour participer au joujou électoral (qui, de toute façon, selon Proudhon, était truqué par les machinations impériales), et on trouve de nombreux feuillets manuscrits de l'époque de la composition de *De la Capacité* témoignant de son exaspération au sujet des mœurs des classes ouvrières[84]. L'hostilité aux grèves et à tout ce qui pourrait séparer les intérêts des ouvriers de ceux des patrons fut un aspect de la pensée de Proudhon qui fut souvent critiqué en

enterrement. Voir sur ce dernier sujet, le démenti du journal (tenu par le futur gendre de Marx, Charles Longuet), *La Rive Gauche*, 19 février 1865.

82 Sur ce dernier sujet, voir Gareth Stedman Jones, « Voir sans entendre. Engels, Manchester et l'observation sociale en 1844 », *Genèses*, 22, mars 1996, p. 4-17.

83 Sur cet aspect de la pensée de Proudhon, voir Chantal Gaillard, « Proudhon, l'introuvable ouvrier », dans *Proudhon et les identités ouvrières*, p. 55-70.

84 Par exemple, dans Bibliothèque d'Étude et de Conservation, Besançon, MS. 2805, f. 16 ou f. 78. Citons ce dernier :

« – Mauvais esprit du peuple. L'ouvrier n'a pas le désir de s'élever au-dessus de sa condition, par l'étude, et les garanties politiques : il demande, comme le valet de la faire une condition commode :

Bien payé ; bien boire et bien manger ;

Pas beaucoup travailler ;

Coucher avec la maîtresse, jeter le maître par la fenêtre.

La réflexion leur est importune ; un coup d'épaule à l'occasion, et voilà !...

C'est pour cela qu'il faut organiser le suffrage universel. »

Pourtant, Proudhon ne fut pas le seul à vitupérer certaines mœurs ouvrières sous le Second Empire. Pour un portrait contemporain très critique des mœurs ouvrières à cette époque, voir Denis Poulot, *Question sociale. Le Sublime, ou le travailleur comme il est en 1870, et ce qu'il peut être*, (Librairie internationale, Paris, 1870) notamment dans l'excellente réédition critique faite par Alain Cottereau (Paris, Maspero, 1980). Même si ses sympathies pour la classe ouvrière urbaine sont peut-être encore plus grandes que celles de Proudhon, voir aussi l'écrit contemporain d'Anthime Corbon, *Le Secret du peuple de Paris* (Paris, Pagnerre, 1863). Pour une interprétation d'historien sur cette question, voir la remarquable synthèse de Georges Duveau, *La Vie ouvrière sous le Second Empire (*Paris, Gallimard, 1946), et sur son rapport avec le thème de l'éducation, Duveau, *La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire, op. cit.*

opposition avec celle de Marx[85]. Néanmoins, l'hostilité explicite de Proudhon à la lutte des classes n'a pas empêché son attitude à l'égard de l'éducation d'être très appréciée, notamment par les différents membres ouvriers de l'Association Internationale des Travailleurs[86]. Proudhon a souvent prêché dans ses écrits publiés une alliance entre les éléments les plus industriels et éclairés de la bourgeoisie et le prolétariat, et son idéal social aspirait à l'établissement des frontières très floues entre les patrons et les ouvriers[87]. En continuité avec cette position, ses idées sur l'enseignement et l'instruction populaire visaient non seulement à lutter contre l'aliénation et l'asservissement des ouvriers mais aussi à promouvoir leur mobilité sociale. Incontestablement le thème de l'impératif de l'instruction populaire fut un leitmotiv presque banal chez beaucoup de publicistes européens de toute couleur politique suite aux révolutions de 1848. Pourtant, Proudhon se distingue de la majorité de ces contemporains en transformant dans un programme éducatif antiélitiste leur double souci de la démocratisation politique et de la modernisation économique croissantes et leurs effets sur les masses ouvrières aliénées.

85 A commencer par Marx lui-même dans sa Misère, notamment sa dernière partie, et ses écrits ultérieurs, comme en témoignent ses critiques de *De la Capacité politique des classes ouvrières* exprimées dans son court article anti-proudhonien de janvier 1873, (publié dans sa version originale en italien), « L'indifférence en matière politique », texte reproduit dans Jacques Freymond (dir.), *La Première Internationale*, tome 3, (Genève, Droz, 1971), p. 312-17. A noter que ce dernier écrit est paru dans une période, le début des 1870, où Marx et Engels ont relancé leur croisade anti-proudhonienne aux alentours du déménagement du Conseil Général de l'Association Internationale des Travailleurs de Londres à New York en 1872. Voir l'article aussi remarquable que novateur sur les écrits contre Proudhon de la main d'Engels à cette époque de Frédéric Krier, « Retour sur la controverse entre Friedrich Engels et Arthur Mülberger, « proudhonien » allemand, sur la question du logement », *Revue d'études proudhoniennes*, 5, 2019, p. 257-77. A signaler que la seule autre référence manuscrite inédite à Marx qu'on a pu trouver dans la collection des manuscrits de Proudhon conservés à Besançon se trouve dans une note écrite aux alentours de la rédaction de La Propriété vaincue. Dans un passage de ce feuillet, Proudhon s'acharne contre des publicistes socialistes contemporains qui, à ses yeux, veulent trop insister sur une fausse distinction entre le peuple et la bourgeoisie, comme font les buchéziens néo-catholiques du journal *L'Atelier*, Louis Blanc, François Vidal, et Marx. Voir MS. 2818, f. 46 verso.

86 Comme en témoignent la partie consacrée à l'enseignement dans le mémoire des délégués français de l'AIT au Congrès de Genève (1866), ou le rapport de la section liégeoise sur « l'enseignement intégral » au Congrès de Lausanne (1867). Voir Jacques Freymond (dir.), La *Première Internationale*, tome 1, (Genève, Droz, 1962), p. 89-92 et p. 309-12. Ces deux textes citent abondamment les quelques pages que Proudhon a consacrées à l'enseignement dans Idée générale de la Révolution au XIXe siècle. Pour deux tentatives récentes de mesurer l'influence réelle de Proudhon dans l'AIT, voir l'article de Samuel Hayat, « The Construction of Proudhonism within the IWMA », paru dans Fabrice Bensimon, Quentin Deluermoz, et Jeanne Moisand (dir.), « Arise Ye Wretched of the Earth » : The First International in a Global Perspective, (Leiden, Brill, 2018), p. 313-331, et le mien, « The origins of 'collectivism': Pierre-Joseph Proudhon's contested legacy and the debate about property in the International Workingmen's Association and the League of Peace and Freedom », *Global Intellectual History*, 2, 2, 2017, p.169-195.

87 Voir, par exemple, la préface, « A la Bourgeoisie », que Proudhon a écrite pour son *Idée générale de la Révolution au XIXe siècle (*1851). Sur ce texte en particulier, voir Georges Navet, « Proudhon, la bourgeoisie et l'Idée générale de la Révolution au XIXe siècle », *Revue d'études proudhoniennes*, 4, 2018, p. 21-31.

En conclusion, il n'est pas sans importance à cet égard que Proudhon n'ait jamais érigé non plus l'économie de marché en mode de production satanique dont on promettait le dépassement futur par ses propres failles sociales révélées par la lutte des classes. Ceci fut d'autant plus vrai car il ne croyait pas qu'on pouvait imaginer une économie sans des échanges marchands de produits. Bref, l'expression courante que l'on emploie aujourd'hui en français, « économie de marché », aurait été un pléonasme pour lui. Toute sa critique économique fut conduite par son désir de voir la justice et l'égalité traduites dans la loi de l'offre et de la demande. L'une des conséquences de cette orientation critique fut qu'il ne voyait point, tant que le « capitalisme » ne serait pas détrôné, des rapports indissociables entre l'abrutissement et la prolétarisation des producteurs d'une part, et les inventions technologiques de l'autre, car le « capitalisme » ne fut jamais pour lui un synonyme des échanges marchands modernes, mais plutôt de tout ce qui entravait ces mêmes échanges (monopoles, taux d'intérêt, droit de propriété, etc.). Ainsi, à la lumière de sa manière d'aborder des phénomènes sociaux, on ne peut que constater cette conclusion surprenante : que l'une des vraies différences séparant la pensée de Proudhon de celle de Marx se trouve incontestablement, loin de la scientificité de leurs affirmations respectives plutôt d'ordre général, dans leurs appréciations respectives des rapports entre intelligence industrielle, travail et technologie. C'est une différence qui a conduit Proudhon à développer ses réflexions sur l'instruction, alors que Marx, moins préoccupé pendant toute sa vie que Proudhon par l'amélioration de la vie intérieure des travailleurs, proposait une autre interprétation de la relation entre la division du travail et les innovations productives. C'est aussi une différence significative car, comme Proudhon l'a écrit dans sa lettre à Beslay citée au début de cet article, le « prolétariat » fut pour lui « un mal » qu'il a voulu « détruire », ce n'était point un « Dieu » à qui il offrait son « encens ».

Promouvoir les savoirs éclectiques : les bibliothèques des bourses du travail fin XIXe - début XXe siècle

David Hamelin
Université de Poitiers

Résumé : Entre 1887 et 1914, les bourses du travail qui se développent en France mettent en place en leur sein un réseau inédit de bibliothèques aux objectifs multiples : favoriser l'éducation professionnelle, l'émancipation intellectuelle et sociale, créer une "contre culture" en opposition aux valeurs promues par l'école de la "République bourgeoise".... Centrale dans l'œuvre des bourses, faisant l'objet de discussions sur leur accessibilité, leur intentionnalité et apportant un large choix de lectures, ces bibliothèques rencontrent néanmoins un succès moindre que souhaité : aux limites financières pour constituer ces lieux d'éducation populaire, s'ajoute une fréquentation parfois décevante. Mais le paradoxe le plus notable réside dans la quasi absence de stratégie collective ou nationale en la matière de la fédération des bourses du travail, ou de la CGT, laissant ces bibliothèques évoluer et résoudre leurs difficultés seules, limitant de fait leur potentiel émancipateur.

Mots clefs : Bourse du travail, bibliothèques, syndicalisme, éducation populaire, Belle époque

Title: Promote eclectic knowledge: the libraries of labor exchanges late 19th - early 20th century. Abstract: Between 1887 and 1914, the labor exchanges which developed in France set up within them an unprecedented network of libraries with multiple objectives: to promote professional education, intellectual and social emancipation, to create a "counter culture" in opposition to the values promoted by the school of the "Bourgeois Republic" .... Central in the work of scholarships, being the subject of discussions on their accessibility, their intentionality and providing a wide choice of reading, these libraries nevertheless encounter a less success than desired: to the financial limits to constitute these places of popular education, a sometimes disappointing attendance is added. But the most notable paradox lies in the virtual absence of a collective or national strategy in the matter of the federation of labor exchanges, or of the CGT, leaving these libraries to evolve and resolve their difficulties on their own, thereby limiting their emancipatory potential.

Key-words: labor exchange, libraries, syndicalism, popular education, naughty nineties

---

Explorer les raisons ayant permis le développement d'un réseau de bibliothèques au sein des bourses du travail entre les années 1887 et 1914 à destination des ouvriers et des syndiqués, est rendu possible par un véritable renouveau des travaux de recherches ayant trait à l'éducation

populaire[1] et portant plus spécialement sur les bibliothèques dites « populaires » du XIXème siècle[2]. Les recherches plus éparses sur le mouvement syndical de la Belle époque rendent compte malgré tout de la prise en compte des dimensions culturelles et émancipatrices.

Différentes rencontres et travaux, soit de grandes échelles, soit pouvant s'identifier à de la micro-histoire, menés depuis une quinzaine d'année donnent à voir cette formidable profusion de bibliothèque sur le territoire français (plus de 10 000 au XIXème siècle) et touchant un public très large[3]. Sans réduire ce phénomène multiforme à simplement trois courants de pensée (laïc républicain ; catholique ; socialiste révolutionnaire), il est évident à la lecture de la bibliographie que c'est le dernier courant précédemment cité qui a fait le moins l'objet d'analyses documentés et renouvelés. Est-ce à dire que les bibliothèques des bourses du travail que nous investiguons ici se rattachent au phénomène des bibliothèques populaires ? A ce sujet les spécialistes de la question restent prudents[4]. Notre contribution vise à apporter des compléments à ce débat en se positionnant inévitablement à ce propos.

L'histoire du syndicalisme et des bourses du travail sur lesquelles nous sommes revenus à différentes reprises connaissent un développement moindre[5]. Dans le champ historique, le

1 Christen C., Besse L. (sous la dir. de), *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2017, 432 p.
2 Parmi les travaux les plus emblématiques, citons : Sandras A. (sous la dir. de), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2014, 542 p. ; Boulogne A., *Des livres pour éduquer les citoyens. Jean Macé et les bibliothèques populaires (1860-1881)*, Paris : L'Harmattan, 2016, 213 p.
3 Barbier F. (sous la dir. de), « Où en est l'histoire des bibliothèques ? ». *Histoire et civilisation du livre : revue internationale*, 2014, tome X, p. 7-12. ; Grelle B. *Des bibliothèques pour les ouvriers et des lectures de ceux-ci au XIXe siècle : le cas de Roubaix*. Bernay : Société d'histoire de la lecture, 2010. 63 p. ; Sandras A. (sous la dir. de), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique : colloque, Bibliothèque de l'Arsenal*, 6-7 juin 2014. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2014. 542 p. ; Brémand N. (coord.), *Les socialistes et la lecture au XIXe siècle*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2020. 264 p.
4 Saillard D. dans son article intitulé *La bibliothèque de Marianne. Les bibliothèques populaires du Jura (1860-1914)* considèrent que les bibliothèques des bourses du travail, *« ne sont pas des bibliothèques populaires au sens strict du terme »* dans Sandras A. (sous la dir. de), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique,* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2014, p. 264. Alors que de son côté Marianne Arnold rappelle les éléments de conclusion de l'historien Jean-Yves Mollier à l'occasion du même colloque que « La bibliothèque populaire englobe énormément d'initiatives : associations philotechniques, polytechniques, bibliothèques paroissiales (devenues « bibliothèques pour tous » en 1936, laïcisées), bibliothèques des associations ouvrières, bibliothèque de la bourse du travail, bibliothèques des cellules communistes (1930-1981), bibliothèques des syndicats… bibliothèques des milieux anarchistes, bibliothèques des comités d'entreprises (1945-1970)… » dans Arnold M., « Les bibliothèques populaires, d'hier à aujourd'hui : 6-7 juin 2014, Paris », Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 2014, n° 2, (https://bbf.enssib.fr/tour-d-horizon/les-bibliotheques-populaires-d-hier-a-aujourd-hui_64613).
5 Hamelin D. (sous la dir. de), « Les bourses du travail, retour sur un objet méconnu », *Les Cahiers d'histoire*, n° 116-117, juillet-décembre 2011, p. 11-162 ; Hamelin D., « Les bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle », *Le Mouvement Social*, vol. 235, n° 2, 2011, p. 23-37 ; Hamelin D. « De l'enseignement professionnel aux savoirs éclectiques. Les bourses du travail et l'éducation (1887-1914) », Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIXe et XXe siècles), Coordonné par Juilliet C. et Llopart M., *Les cahiers du CNAM*, Vol. 9 et

syndicalisme est de moins en moins la préoccupation centrale des recherches ayant trait au travail, aux mouvements collectifs, en particulier pour la période 1880-1920. Cela n'a pas empêché depuis le milieu des années 2000 la multiplication d'apports réels à la connaissance de ce phénomène social ayant été apporté, en particulier autour des questions d'éducation et de formation syndicale, ou des rapports entre syndicalisme et justice[6].

Mais que furent au demeurant ces bourses du travail, dont ne subsistent souvent que des images déformées, parfois mythifiées. Ces dispositifs syndicaux constituent un exemple significatif du détournement durant trois décennies par les ouvriers de l'objectif assigné. A l'image de la *Perruque*[7] qui consiste à utiliser au détriment de l'employeur les outils, les matériaux ou s'octroyer du temps de travail au profit de l'ouvrier ou d'un groupe de salariés, les bourses du travail figurèrent une tentative de détournement du droit et des moyens publics au profit de l'intérêt collectif et syndical dans une perspective révolutionnaire.

En effet quand la première bourse du travail sort de terre en 1887, trois ans après la légalisation du syndicalisme en France, l'objectif de la municipalité de Paris pressée par des syndicats de plus en plus remuant est de favoriser l'accès aux syndicats à un local adapté afin que ceux-ci puissent se réunir mais aussi développer un service de placement des ouvriers indépendamment des services de placement privés aux mains des employeurs. Très vite le « modèle » bourse du travail essaime en France, essentiellement dans les villes à forte densité ouvrière. De façon complémentaire le mouvement des bourses du travail tente de se fédérer, ce qui se traduit en 1892 par l'organisation du congrès fondateur de la Fédération nationale des bourses du travail organisé à Saint-Étienne et qui accueille 27 bourses. Elles sont au nombre de 44 en 1895, année de la création de la CGT (688 syndicats sur 2314 existants soit 29,7 % et 209 558 syndiqués soit 47,9 % des effectifs), 93 en 1902, date du congrès de Montpellier présenté comme le second congrès fondateur de la CGT, et on compte enfin 103 unions de syndicats et bourses du travail en 1913. Cette même année marque cependant un tournant car il est alors décidé par la CGT de restructurer son organisation syndicale sur le plan territorial pour atteindre plus d'efficacité et agréger les syndicats et syndiqués d'un même département restant trop éloignés géographiquement de l'aire d'influence des bourses. De ce fait les bourses du travail doivent se transformer en unions départementales de syndicats, ce qui entraine un lent dépérissement de leurs fonctions et de leur aura symbolique.

Une des forces des bourses et de la CGT dont elles deviennent l'incarnation sur le plan local, tout en gardant une relative autonomie est d'avoir su agréger des sensibilités socialistes plurielles (guesdistes, allemanistes, réformistes, anarchistes, syndicalistes révolutionnaires…), qui tout en s'affrontant parfois vivement en leur sein ont su conserver une relative cohésion, en évitant de fracturer cet outil syndical et social.

10, premier semestre 2018, pp. 103-124 ; Dreyfus M., Pigenet M. (sous la dir. de), *Regards croisés sur 125 années d'un syndicalisme de transformation sociale*, Dijon : Éditions universitaires de Dijon, 2019, 180 p.

6 Dans le cadre de notre propos sur les bourses du travail, nous ne négligeons pas la dynamique existant également du côté de l'histoire de l'anarchisme, apports, qui par certains aspects, peuvent utilement apporter des compléments et clés de compréhension.

7 Banville (de) E*, L'usine en douce. Le travail en « Perruque »,* Paris : L'Harmattan, 2001, 110 p. ; Kossmann R., *Sorti d'usines. La « Perruque », un travail détourné*, Paris : Syllepse, 2008, 179 p.

Les bourses, appuyées par la fédération des bourses du travail et dont la figue emblématique est Fernand Pelloutier, secrétaire de celle-ci à compter de 1895 et ce jusqu'à sa mort en 1901, vont s'employer à diversifier autant que possible leurs activités, bien au-delà des activités éducatives (dont les cours professionnels) et culturelles. Il s'agit d'articuler deux dimensions : assurer les besoins des syndiqués et ouvriers d'aujourd'hui et préparer les outils de la société socialiste de demain. Aussi pour répondre à la problématique de la main d'œuvre et de l'accès au travail, sont mis en place des services de placement, ce à quoi est lié le service de *viaticum* (secours de voyage pour la recherche d'emploi) et parfois, pour les plus grosses bourses, des secours de nuit pour l'hébergement des travailleurs. Aux difficultés d'accéder au droit dans le cadre d'un conflit prud'homal, des permanences juridiques composées de syndicats ou d'avocats militants sont mises en place[8]. Dans le but de contrer les experts médicaux des assurances peu enclins à reconnaitre les accidents du travail, certaines bourses créent des services de contre-expertise médicale, voire des dispensaires médicaux… Pour faciliter les campagnes d'actions, les luttes et assurer le soutien interprofessionnel, les bourses se font propagandistes, lieux de réunions, organisatrices de fêtes, de collectes, de tombolas pour soutenir les luttes en cours, assurer les campagnes en faveur de la journée de huit heures ou de l'antimilitarisme…

C'est cette triple combinaison (assise territoriale et sociale, relative unité socialiste et création de multiples œuvres à destination des syndiqués et ouvriers) qui assurèrent une influence importante et réelle en France. Tant pour les pouvoirs publics, la presse y compris réactionnaire, que pour les pouvoirs publics, les bourses et la CGT, au potentiel révolutionnaire, demeurent des acteurs à ne points négliger, à admirer, à catalyser ou à abattre.

Penser la place des bibliothèques au sein des bourses du travail ne peut correctement s'effectuer que si on garde à l'esprit l'incroyable dynamique et volontarisme des promoteurs des bourses. Ces bibliothèques se placent ainsi dans un objectif éducatif porté par les bourses aux côtés d'autres dispositifs à visée éducative (cours professionnels ou d'enseignement général[9], conférences éducatives, formation de section de pupilles accueillant les enfants de syndicalistes hors temps scolaire, initiatives culturelles tels que théâtre militant[10], voire réalisation de films avec *le Cinéma du Peuple* à l'orée 1914[11]…).

Parmi ces dispositifs, parfois appelées ces « œuvres syndicales », les bibliothèques ont fait l'objet de nombreuses conjectures. Mise en valeur par les syndicalistes eux-mêmes qui considèrent celle-ci comme une certaine fierté jusqu'à des périodes récentes, mais aussi par les chercheurs qui soulignent leur importance, leur sort, leur contenu reste à ce jour assez mysté-

---

8 Willemez L. « Quand les syndicats se saisissent du droit. Invention et redéfinition d'un rôle », *Sociétés contemporaines*, vol. n° 52, n° 4, 2003, pp. 17-38.

9 Pica G., *La Fonction éducative des bourses du travail dans le mouvement ouvrier (1895-1914)*, mémoire de maitrise en histoire sous la dir. de Prost A. et de Robert J-L, Paris : Université de Paris 1, 1981, 278 p.

10 Gaudemer M., *Le théâtre de propagande socialiste en France, 1880-1914 : Mise au jour d'une fraction de l'histoire du théâtre militant*, Thèse de doctorat en Arts du spectacle sous la dir. de Biet C., Université Paris Ouest-Nanterre La Défense, 2009.

11 Cezar Mundim L. F., *Le public organisé pour la lutte : le cinéma du peuple en France et la résistance du mouvement ouvrier au cinéma commercial (1895-1914*), Thèse de doctorat en Histoire sous la dir. de Pigenet M. et de Brandalise C., Universidade federal do Rio Grande do Sul et Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, 2016, 143 p.

rieux. Conscient de l'importance pour l'histoire du syndicalisme de ces fonds et dans la perspective de collecter des informations à leur sujet, dès la fin des années 1950, Jean Maitron alors directeur du *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français* transmis au milieu de l'année 1959 à 11 unions locales de syndicats se dénommant toujours Bourses du travail, un courrier resté sans réponse dans lequel il formulait la demande suivante :

> ... Nous nous permettons de vous demander si vous possédez des archives, si vous en avez établi le catalogue et si elles sont conservées de manière à ce qu'elles puissent être consultés. Dans ce cas, nous serions heureux de recevoir une copie de votre catalogue. Dans le cas où aucun catalogue n'existerait, nous aimerions savoir si vous vous proposez d'en établir un dans des délais rapprochés. Éventuellement, nous pourrions vous envoyer un de nos collaborateurs pour aider à la confection de cet instrument de travail.

L'année suivante Jean Maitron sollicite une vingtaine de collaborateurs du *Dictionnaire* dans cette même perspective, mais les résultats demeurent décevants : il n'a pas de traces de bibliothèques de bourse du travail et ne subsiste que certaines bibliothèques de syndicats telles celles du syndicat du Livre de Haute Loire pouvant être identifiées et inventoriables[12].

Actuellement, malgré les efforts des services d'archives départementales mais surtout des instituts régionaux ou fédéraux d'histoire sociale de la CGT, favorisant une meilleure recension, collecte et recension des archives de organismes de la CGT, dont les bourses du travail, le constat est souvent le même : la plupart des bibliothèques ont tout simplement disparu, sans que l'on sache dans la plupart des cas de quelle façon (destruction, vols, perte, donation…).

Aussi pour retrouver la façon dont ces bibliothèques ont été constituées, administrées, alimentées ou ont contenu, il est impératif de travailler au plus près des archives disponibles. Elles sont de nature différentes et éparses (bulletins ou publications des bourses du travail, rapports de police, correspondances, registres des compte s-rendus de réunions des instances des bourses…) et se retrouvent éparpillées (archives départementales, archives municipales, archives syndicales, collections privées…).

Notre objectif sera ici au travers de l'étude d'une vingtaine de bourses de travail et sans prétendre à l'exhaustivité ou à refermer le débat, de comprendre les processus à l'œuvre autour de trois questionnements : Tout d'abord qu'est ce qui prévaut à la mise en place de bibliothèques au sein des bourses ? Par ailleurs, comment celles-ci s'administrent et fonctionnent-elles quotidiennement ? Il s'agit enfin de mesurer la fréquentation et les mesures pour accroitre leur influence ?

Créer des bibliothèques : une nécessité idéologique ?

Noël Terrot qui fut à l'origine de la première somme sur l'histoire de la formation des adultes en France a particulièrement bien saisi l'essence émancipatrice des bourses et le rôle qu'elles tentent de jouer :

12 Maitron J., *Le Mouvement social*, n° 36 (Juil. - Sep., 1961), pp. 28-37.

> Les bourses pour permettre cette action doivent devenir un véritable centre d'éducation comprenant une bibliothèque, un office de renseignements, un musée social permettant l'exposition des produits du travail, des cours d'enseignement général et professionnel. Mais ce rôle des bourses ne doit pas se limiter à la formation individuelle des adultes, elles doivent fournir aussi à l'organisation ouvrière les moyens d'une analyse globale de la société dont elles doivent constituer plus tard l'organisation de base.[13]

Dans cette optique, la bibliothèque tient une place essentielle au sein de la bourse du travail. Toute action revendicative exige un travail d'étude et de documentation constant et régulier. D'où un travail d'acquisition de périodiques, journaux, revues, rapports sur des enquêtes ouvrières...

C'est sans doute ce qu'entendait Fernand Pelloutier par le terme « office de renseignements[14] ». Ce travail de documentation incombait le plus souvent au secrétaire de la bourse du travail ou, pour les bourses de plus grande importance, à un bibliothécaire archiviste. À Paris, une commission de la bibliothèque était chargée d'une telle tâche.

De par le développement des cours professionnels, le service de bibliothèque devait fournir ceux-ci en ouvrages techniques sans cesse réactualisés. Il semble que les premiers budgets des bibliothèques furent investis en grande partie dans l'acquisition de ce type d'ouvrages. Des bourses du travail possédant de gros moyens financiers, comme celles de Paris, purent acquérir des ouvrages dans les domaines les plus variés des connaissances humaines. Cette réalité est cependant plus nuancée pour des bourses de petites tailles.

Il est possible d'identifier au moins quatre raisons principales à la mise en place de tels services : il s'agit en premier lieu de légitimer la place, l'utilité, les aspects concrets du syndicalisme. Les syndicalistes savent d'expérience que pour disposer d'une assise locale, professionnelle ou institutionnelle, ils ne peuvent se contenter d'incanter des lendemains qui chantent. Il s'agit de répondre concrètement à l'absence quasi-totale de politique publique de protection des ouvriers[15] en développant des services concrets gérés par les ouvriers eux-mêmes.

Il s'agit ensuite de marquer leur réelle défiance à l'égard de l'école et de l'enseignement public. L'école de la Troisième République est considérée comme une école de classe pour les syndicalistes, d'où leur défiance au corps des instituteurs, qui n'auront la possibilité de rejoindre

---

13 Terrot N., *Histoire de l'éducation des adultes en France. La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971*, Paris : L'Harmattan, 354 p.

14 Pelloutier F., *Histoire des bourses du travail : origine, institutions, avenir*, Paris : A. Coste, Schleicher, 1921, p. 141.

15 La dynamique syndicaliste révolutionnaire de la Belle époque n'est pas étrangère à la mise en place des « premières » lois sociales : Loi du 9 avril 1898 sur les accidents du travail établissant le principe de la responsabilité patronale ; Passage à la journée de travail à huit heures des mineurs le 29 juin 1905 ; Loi instituant le Code du travail du 28 décembre 1910…

la CGT qu'en 1909[16]. L'accès à des cours des conférences éducatives, à des cours professionnels ou des savoirs éclectiques (matières générales telles le français, les mathématiques…) se placent en concurrence de l'école de cette « République bourgeoise ». Les bourses s'imaginent comme un foyer éducatif à part entière dans lequel la bibliothèque joue un rôle essentiel.

La troisième raison permettant la création de bibliothèques est liée au fait que celles-ci doivent fréquemment se positionner au service d'un des services phares des bourses du travail à savoir les cours professionnels. Si les promoteurs des bourses envisagent et génèrent de nombreuses œuvres syndicalistes, peu d'entre elles sont susceptibles de générer des fonds importants. En définitive à de rares exceptions, l'essentiel des fonds publics perçus par les bourses le sont d'abord pour l'organisation des cours professionnels et ensuite le service de placement des demandeurs d'emplois. Ces cours, outre des enseignants compétents et des locaux et machines adaptés nécessitent également l'acquisition d'ouvrages de nature technique ou professionnel pour assurer aux apprentis et élèves la garantie d'un enseignement de qualité et d'accéder à des ouvrages coûteux qu'ils n'ont pas la possibilité d'acquérir pour eux-mêmes, ouvrages essentiellement financés par le ministère du commerce.

Le dernier objectif est de préparer et de favoriser la construction de la société future. Dans cette optique syndicaliste révolutionnaire, l'éducation et la formation jouent un rôle prépondérant. Il faut en définitive former ces futurs gestionnaires non spécialistes, pour qu'ils ne soient pas coupés des autres ouvriers et restent attachés aux idéaux syndicalistes et autogestionnaires. La bourse du travail avait donc vocation à se muer en une « commune ouvrière en voie d'organisation » dépourvue de tout fonctionnement bureaucratique. Pour Fernand Pelloutier, il s'agissait « d'élever le sentiment » et « d'étendre les connaissances de la classe ouvrière[17] ».

Le livre est ainsi une « arme » à la disposition des ouvriers pour s'émanciper au présent et préparer à la société de demain. Cette exigence pouvait faire l'objet de débats entre militants dont certains déploraient l'existence, dans les rayons des bibliothèques populaires, voire des bibliothèques des bourses elles-mêmes, de romans d'« évasion ». Les bibliothèques des bourses se construisent en porte à faux de certaines pratiques culturelles, à l'image de la lecture, massive au XIXème siècle de roman-feuilleton en dotant les bibliothèques d'ouvrages sociologiques, d'économie politique, de sciences sociales, de philosophie et d'œuvres littéraires dont la lecture devait être considérée comme profitable (à l'image des œuvres d'Émile Zola ou d'Anatole France).

Réglementer les bibliothèques

Bâtir une bibliothèque au sein d'une bourse suppose une organisation minimale qui est formalisée le plus souvent via un règlement configurant l'accès et le fonctionnement des bibliothèques. Ces règlements quand ils existent demeurent plus ou moins détaillés.

16 Montant G., *Des amours laborieuses. L'école, les enseignants, la formation professionnelle et l'apprentissage dans les congrès et la presse de la Confédération générale du travail de 1895 à 1921*, Montreuil : Institut CGT d'histoire sociale, 2000, 393 p.
17 Pelloutier F., *Histoire des bourses du travail*, *op. cit.*, p. 180.

La bourse du travail de Marseille créée à l'automne 1887 organise très vite la mise en œuvre d'une bibliothèque. Elle fait connaitre aux lecteurs de son bulletin un règlement de treize articles[18]. Tout en précisant ses objectifs, à savoir « élever le niveau intellectuel et technique des membres des chambres syndicales ouvrières de Marseille ». Il est rappelé qu'elle est placée « sous l'autorité du conseil d'administration de la bourse du travail » qui a pour fonction de statuer « sur les achats de livres, sur les demandes à adresser aux particuliers en vue d'obtenir le plus de volumes possibles ». Cette bibliothèque est gérée par un bibliothécaire-archiviste. L'accès aux ouvrages demeurent très encadré et les non-adhérents ne peuvent en profiter, car « Les livres de la bibliothèque ne pourront être prêtés qu'aux membres à l'Union ». Les membres des organisations syndicales peuvent y accéder mais dans ce cas « seulement sur la présentation d'une autorisation signée par un membre du Conseil de ce Syndicat ; dans ce dernier cas le Syndicat du titulaire du volume est responsable[19] ». Si aucun abonnement n'est exigé, il en coute néanmoins 0,05 centimes par ouvrage emprunté, et 0,10 centimes pour chaque semaine de retard aux termes des un mois maximum d'emprunt.

À Nîmes la bourse du travail de la ville ne prévoit pas à notre connaissance de règlement spécifique mais fait apparaitre dans ses propres statuts des éléments de règlementation de celle-ci. À l'article 32 est ainsi précisé que « Les ouvrages de la bibliothèque seront remis à tous ceux qui en feront la demande pour lire à domicile, moyennant la garantie par signature d'un membre du conseil administration et seulement pour un maximum de dix jours. Passé ce délai, le conseiller signataire sera tenu de faire rentrer le dit ouvrage avec une amende pour le délinquant de 15 centimes[20] ».

Toutes les bourses ne disposent pas de règlement, et plus largement peu de ceux existants ont pu être retrouvés.

La bourse de Constantine qui dispose d'une bibliothèque de taille modeste laisse accéder plus facilement aux ouvrages de celle-ci. Elle présente les conditions de lecture de cette façon :

> « Les personnes qui désirent emporter les ouvrages à domicile doivent laisser leurs noms et adresse au Secrétaire, sur la recommandation d'un Membre du Conseil d'administration de la Bourse. Ils ne peuvent être gardés plus de huit jours, ou tout au moins sans en avertir le bibliothécaire[21] ».

Il est notable de constater que de très nombreuses bourses assignent aux personnes en charge de la bibliothèque, une double mission : assurer le fonctionnement de la bibliothèque

---

18 *L'Ouvrier syndiqué : Organe officiel de l'Union des chambres syndicales ouvrières des Bouches-du-Rhône et de la Bourse du travail de Marseille*, n°17 Aout, Septembre, Octobre 1888, p. 4.

19 Lors du congrès de la fédération des bourses du travail tenu à Rennes en 1898, le seul des congrès dont le rôle des bibliothèques est discuté, un débat animé, mais ne se traduisant par aucune conclusion oppose les représentants des bourses de Clermont-Ferrand et Nice à ceux des bourses de Nantes et Paris. Aux sources des discussions l'accès de la bibliothèque aux non syndiqués. Si pour les premiers, il importe de donner l'envie aux ouvriers de se syndiquer et l'accès à la bibliothèque peut constituer une forme de motivation, les derniers considèrent qu'on ne peut parler qu'aux syndiqués et qu'il faut « conquérir ceux-ci à nos idées ».

20 *Bulletin officiel de la bourse du travail de Nîmes,* n°1, 1er trimestre 1894, p. 6.

21 *Bulletin officiel de la bourse du travail de Constantine*, n°1, 1er décembre 1899, p. 18.

mais aussi gérer l'archivage des documents, sinon des abonnements. Ces deux fonctions sont généralement identifiées dans l'intitulé même du mandat, à savoir le bibliothécaire-archiviste. Il n'est pas possible en l'état de nos recherches d'identifier de prédispositions types ou de sociologie type des militants acceptant de prendre ces responsabilités. Nos sondages tendent à montrer qu'ils sont issus de différentes tendances politiques (socialistes ou anarchiste) et d'un large spectre professionnel (cultivateur, lithographe, cheminot, tonnelier, layetier, ouvrier en soie de porc, ouvrier du bâtiment…)[22].

Si on peut considérer qu'il existe un certain idéal type de bourse du travail, incluant notamment la création de bibliothèques et d'un maximum de service utiles aux syndiqués et aux ouvriers, toutes les bibliothèques ne sont pas constituées en même temps et avec le même empressement.

À Angers, le principe de la mise en œuvre d'une bibliothèque est discuté à compter de 1894 et se traduit par une ouverture officielle au 1er janvier 1895. Les premiers fonds sont constitués par l'envoi du ministère du commerce et par quelques dons. Pour accompagner son fonctionnement, une somme est prélevée chaque année sur la subvention municipale allouée à la bourse. Ce principe vise à enrichir régulièrement la composition de la bibliothèque. À la fin 1899, la bibliothèque comporte 1200 volumes (ouvrages techniques, œuvres de vulgarisation en particulier en histoire et en science…) ce qui au regard de la taille de la bourse est une réelle réussite[23].

La bourse du travail du Lyon étudiée par David Rappe[24] rend compte des tâtonnements possibles. En effet un premier embryon apparait en 1895, soit deux ans après la création de la bourse de Lyon. Mais ce n'est qu'à compter de 1906 qu'une volonté claire se manifeste en la matière. En 1895, c'est en raison de difficulté de stationnement des personnes qui s'adressent au bureau de placement empêchant le bon fonctionnement de celui-ci que l'idée d'une bibliothèque émerge. Les militants syndicalistes ont ainsi peur des mouchards ou des militants qui évoqueraient trop de sujets politiques et ainsi faire fuir les employeurs qui viennent apporter leurs offres d'emploi. L'idée apparait donc de mettre en place une petite salle de lecture pour désengorger ce bureau de placement. Une petite salle est ainsi aménagée en ce sens en 1896 mais son contenu demeure limité (archives de la bourse du travail, quelques ouvrages remis par la préfecture, le ministère du commerce…).

À la suite de la réorganisation de la bourse du travail en 1906, un travail plus serré est entrepris via la nomination d'un archiviste en charge de la bibliothèque. Ainsi chaque mois une somme d'un montant de 13 francs est attribuée à la bibliothèque pour l'achat d'ouvrages, ponc-

22 L'hétérogénéité de l'origine du personnel syndical ayant animé des bibliothèques est aussi constaté par Crozat A. dans son mémoire *intitulé Instruire pour révolter ou les débuts de l'action éducative de la bourse du travail de Paris*, mémoire de fin d'étude sous la dir. de Richter N., Villeurbanne : École nationale supérieure des bibliothèques, 1984, p. 22.
23 Poperen M., « Création des bourses du Travail en Anjou 1892-1894 », *Le Mouvement social*, n° 40 (Juil. - Sep., 1962), pp. 39-55.
24 Rappe D., *La bourse du travail de Lyon. Une structure ouvrière entre services sociaux et révolution sociale*, Lyon : ACL, 2004, 222 p.

tionné sur les subventions que la bourse reçoit et parallèlement des ouvrages sont demandés au ministère.

La première année le bilan est mitigé, les possibilités financières demeurant insuffisantes. Les ouvrages de référence de Victor Hugo, d'Émile Zola, de Mikael Bakounine ou de Karl Marx ne peuvent être acquis. De surcroit il n'y pas de classement rendant difficile la recherche des ouvrages.

Au regard de ces constats, la bibliothèque est réorganisée, ce qui favorise son essor entre 1908 et 1911. Elle est ainsi ouverte sur horaire de bureau, ouverte à tous mais seuls les syndiqués peuvent emporter les ouvrages, et des soirées familiales sont prévues en son sein pour la valoriser. Ensuite, en 1913, un service de bulletin de commande/consultation est mis en place pour les syndiqués ne pouvant passer sur les horaires d'ouverture.

Des bibliothèques aux moyens limités et dépendantes

Développer des contenus à la fois pertinent et diversifié suppose de disposer de réelles capacités d'investissement. Or les bourses qui œuvrent en même temps à développer différents services (cours professionnels, *viaticum*, dispensaires…) eux-mêmes coûteux doivent opérer des arbitrages, d'autant que les pouvoirs publics (mairies, départements, ministères…) qui subventionnent ces bourses dédient ces fonds à des fins spécifiques d'une part et les syndiqués d'autre part ont des attentes en matière de fourniture de services.

Il n'existe hélas que peu de traces des montants alloués au fonctionnement des bibliothèques. Le bulletin de la bourse du travail de Nîmes détaille les activités de la bourse et rend compte des choix budgétaires opérés :

Année	Budget annuel	Budget alloué à la bibliothèque	Pourcentage	Dépenses effectives
1895	4 143,3 frs	166,35 frs	4,01	
1896	4 047,15 frs	250 frs	6,17	216,85 frs
1898	4 377 frs	300 frs	6,85	

Tableau : Éléments reconstitués à partir des procès-verbaux de réunion du conseil d'administration de la bourse du travail de Nîmes.

Pour la bourse du travail de Paris, la plus importante des bourses de France, la part concédée à la bibliothèque apparait faible et très irrégulière. Anne Crozat note des écarts « *entre l/6 du budget total en 1888 (pour pouvoir constituer un fonds) et l/l8 en 1889, ce qui ne se traduit pas même par une augmentation en valeur absolue*[25] ».

Fondamentalement le montant accordé à la mise en place et au fonctionnement des bibliothèques dépend des arbitrages opérés par les administrateurs des bourses. Des sondages que nous avons réalisés, il semble que ce soit la bourse du Toulouse qui ait investi proportionnelle-

25 Crozat A., *Instruire pour révolter… Op. cit.* p. 21.

ment la part la plus importante à sa bibliothèque puisque sur 10 820 francs de subvention, un crédit annuel de 2 110 francs est réservé pour celle-ci[26].

Dans la perspective d'autonomie que se donne les bourses, l'achat pourrait apparaître comme une priorité, afin de ne pas dépendre des dons et des envois des ministères. À la bourse du travail de Paris, seuls 36,4 % des ouvrages ont fait l'objet d'une acquisition sur fonds propres, les deux tiers restants provenant de dons. Plus généralement, dans les différentes bourses étudiées, la part des achats est moins importante que les dons et envois. Même si les syndicalistes peuvent le regretter, l'obsession de la maîtrise des dépenses fait que le don est privilégié.

Les dons viennent principalement de deux origines distinctes : en premier lieu, les dons issus du ministère du commerce assurent pour nombre de bourses l'octroi et l'envoi de volumes et ouvrages en quantité importante. Certains sont reçus automatiquement quand d'autres font l'objet d'une demande du secrétariat de la bourse, voire de la fédération des bourses du travail pour le compte d'une ou de plusieurs bourses. Il s'agit avant tout d'ouvrages à visée technique intéressant les différents métiers représentés au sein des bourses. Ils s'articulent aux cours professionnels dispensés et sont essentiellement destinés aux professeurs et aux élèves. Une seconde catégorie d'ouvrage est transmise par ce ministère sont ceux ayant trait aux questions sociales à l'image des publications de l'Office du travail[27] relatives à la législation industrielle, ou encore ceux concernant d'autres composantes du mouvement ouvrier telles les coopératives ou les mutuelles. Enfin le ministère du commerce peut transmettre dans des proportions moindres des livres traitant d'économie, d'histoire ou dictionnaires de langue française.

Les donations de particuliers sont également nombreuses mais ne sont pas toujours aisées à identifier. Elles peuvent être le fait de « simple » militant, mais aussi très fréquemment de notables soucieux de l'éducation des ouvriers. C'est le cas par exemple de David Caillon, conseiller municipal de Niort qui en 1896 offre neuf ouvrages à la bibliothèque de la bourse du travail de Niort. La bourse du travail de Poitiers reçoit quant à elle plusieurs ouvrages en 1899 par Théophile Ducrocq, ancien doyen de la Faculté de droit de Poitiers et professeur de droit administratif et de législation financière à Paris au moment de ce don[28].

Ces dons peuvent être d'autres natures. En 1905, par exemple au moment de la dissolution de l'Université populaire de la ville[29], les ouvrages en sa possession sont l'objet d'un don à la bibliothèque de la bourse. Enfin des partenariats peuvent également voir le jour. Ainsi un

26 *VIIe Congrès national des bourses du travail : [tenu à] Rennes du 21 au 24 septembre 1898* / Fédération des bourses du travail de France et des colonies, 1898, p. 317.
27 L'Office du travail créé en 1891 préfigure la création du ministère du travail de 1906 et concentre ses efforts dans l'élaboration de statistiques et d'études ayant trait à la question du travail. Cet office publie entre 1893 à 1914 26 recueils ambitionnant de donner un état complet d'un thème étudié (Apprentissage, travail à domicile législation ouvrière…). Pour aller plus loin : Lespinet-Moret I.*, L'Office du travail, 1891-1914, La République et la réforme sociale*, Rennes, PUR, 2007, 374 p.
28 Cantamessa L., *Les débuts du syndicalisme en Poitou-Charentes : 1884-1914*, Thèse en histoire du droit sous la dir. de Augustin J-M, Université de Poitiers, 2005, p. 694.
29 Les rapports entre Universités populaires et bourses du travail sont très fréquents. Les dons d'ouvrages de ces universités aux bourses sont repérés à plusieurs reprises.

accord est signé avec la Ligue de l'enseignement du département de la Vienne permettant aux syndiqués de bénéficier d'un choix élargi dans d'autres catégories d'ouvrages.

À l'instar de nombreuses bourses, c'est l'option du don pour ne pas grever les maigres finances des bourses qui est privilégié pour initier et constituer une bibliothèque consistante. À Nantes, le principe de la mise en place d'une bibliothèque au sein de la bourse est posé dès le mois de septembre 1893. Un appel à don est lancé et la bourse de la ville reçoit dans les mois qui suivent des ouvrages dont le détail est présenté dans le bulletin de la bourse. En 1905, la bourse de Nantes, compte près de 1 000 ouvrages, soit à peu près le même volume que la bourse du travail voisine de Saint Nazaire. À Brest, les volumes de la bibliothèque ont été fournis par l'Université populaire[30].

Structurer méthodologiquement les bibliothèques

Il n'existe pas un classement unique des fonds des bibliothèques, même si des similarités sont notables. Une règle semble se dessiner néanmoins. Plus le nombre d'ouvrages est important, plus des efforts de classification se font jour.

Noë Richter qui fut un des pionniers des travaux sur les bibliothèques populaires considèrent que « les bourses du travail auraient été parmi les premières institutions françaises à adopter les nouvelles méthodes documentaires[31] ». Ainsi les bourses s'inscrivent dans cette nouvelle discipline appelée « documentation » initiée par les Belges, Paul Otel et Henri la Fontaine, faisant que celle-ci tente de dépasser un style de bibliothèque qui jusque dans les années 1890 se borne à la conservation du livre.

La bourse de Paris par exemple structure son fonds en six catégories à savoir dessin, questions sociales, économie industrielle, histoire, géographie, ouvrages techniques. Ce sont environ 200 nouveaux ouvrages qui sont intégrés par an de 1888 à 1893, puis une moyenne de 140 par an de 1895 à 1907. On dénombre ainsi 2700 publications en 1907.

La bibliothèque de la bourse du travail de Poitiers est de taille beaucoup plus modeste et comporte environ 300 volumes en 1904. Elle est structurée en trois catégories : en premier lieu les ouvrages techniques, puis dans un second temps les ouvrages liés aux lois ouvrières, économie, questions sociales et enfin les divers livres ayant trait à la littérature, histoire, sciences, géographie. Cette dernière catégorie donne à voir une grande hétérogénéité de livres, résultant de la façon dont la bourse a constitué ce fond. A cela s'ajoute différents périodiques : *Le Journal Officiel*, les *Bulletins de l'Office du travail*, les *Bulletins de l'Inspection du travail*, ainsi que des journaux professionnels, locaux, régionaux ou nationaux.

A Nîmes, nous disposons du catalogue complet de la bibliothèque de la bourse de la ville. Les ouvrages sont regroupés en six séries : Histoire, Géographie, Encyclopédie. Etc. (43 vol.) ; Romans, Poésies, Théâtre (116 vol.) ; Sociologie, Sciences, Économie politique et so-

---

30 Geslin C., *Le syndicalisme ouvrier en Bretagne : jusqu'à la Première Guerre mondiale,* Rennes : Presses Universitaires Rennes, 2014, p. 529.
31 Richter N., *L'Éducation ouvrière et le livre*, Bibliothèque de l'Université du Maine, Le Mans, 1982, p. 70.

ciale (155 vol.) ; Mémoires (107 vol.) ; Technologie (107 vol.) ; Législations et documents divers (64 vol.)[32].

Il n'est pas toujours aisé, faute d'archives accessibles d'identifier l'évolution des fonds de ces bibliothèques. On dispose de ces données pour la bibliothèque de la bourse du travail de Roanne[33]. Ouverte en 1901 et comprenant à son démarrage 48 volumes, elle en compte 123 en 1903, puis 517 en 1906 et encore 601 en 1907. En 1910, on dénombre 851 volumes. Au sein de cette bourse ce sont les volumes intégrés dans la catégorie « Instruction générale qui comporte le plus de volumes. Les 384 ouvrages de cette catégorie comprennent le compte rendu des congrès de la CGT, des catalogues d'exposition universelle, des dictionnaires et encyclopédies. Y sont également intégrés des abonnements aux périodiques, *La Voix du Peuple* qui est l'organe officiel de la CGT, *La Vie ouvrière* de Pierre Monatte, *Pages libres* de Charles Guieysse, revue ayant été structurée dans le sillage du mouvement des universités populaires ou encore *La revue syndicaliste* d'Albert Thomas (regroupant la parole des syndicalistes réformistes de la CGT), mais aussi le *Journal de Jean Pierre* (périodique dédié aux enfants) ou *L'espérantiste*, organe promouvant cette langue à prétention universelle.

La seconde catégorie d'ouvrages par ordre d'importances sont ceux intégrés dans la catégorie *Littérature et théâtre* comportant 351 ouvrages. Si la diversité des ouvrages et auteurs sont de rigueur, on note l'attention portée à trois auteurs emblématiques de la période : Émile Zola avec ses œuvre complètes constituées de 48 volumes, Honoré de Balzac avec 44 titres, mais surtout Victor Hugo dont 66 titres sont accessibles au public. On y retrouve également de nombreux ouvrages de Romain Rolland, Léon Tolstoï, Octave Mirbeau, Anatole France, Maxime Gorki, Jules Vallès ou encore Louise Michel.

Enfin les volumes regroupés sous la dénomination *Professionnelle et technique*, comprenant 116 ouvrages. Il s'agit de volumes appuyant les cours professionnels développés par la bourse du travail. Les sous thématiques sont les suivantes : Bâtiment (35 livres), Textile (32), Métallurgie (14), Poterie (14), Charronnage et carrosserie (2), Cuirs et peaux (3) et ceux portant sur l'enseignement technique au nombre de 29.

Une fréquentation difficile à évaluer

Il reste difficile de quantifier précisément le phénomène. Faute de registre accessible, il est possible d'identifier certains mouvements par le biais de procès-verbaux de réunions notamment ou de publications dans la presse syndicale. Ce qui demeure certain c'est que la fréquentation d'une part et la nature des lectures apparaissent souvent décevantes au regard des objectifs.

Au sein de la bourse du travail de Poitiers, seuls 21 ouvrages ont fait l'objet de prêt en 1902. Il s'agit pour l'essentiel d'ouvrages à caractère professionnel.

---

32 *Bulletin officiel de la bourse du travail de Nîmes*, n° 43 15 décembre 1898, pp. 610-615, IHS CGT du Gard.

33 Dubuis P., *Roanne la bourse du travail 1892-1914. Roannais solidaires, Imprimerie Espace Graphique, 178 p.*

À Saint Etienne, le succès est beaucoup plus fort : environ 80 ouvrages sont empruntés en moyenne par mois en 1905, et le chiffre s'élève à 10 par jour en 1910. En 1910 l'administration de la bourse se dit heureuse de constater une telle émulation, ce qui permettrait notamment d'éviter les dangers de l'alcoolisme pour la classe ouvrière. Les ouvrages d'Émile Zola semblent les plus lus. L'administration dans ses réunions constate qu'il faudrait plusieurs exemplaires des Rougon-Macquart.

A Fougères en novembre 1905, le dénommé Jousse secrétaire de la bourse du travail de la ville demande une subvention de 60 francs à la municipalité, la bibliothèque étant très sollicitée face aux demandes de 400 lecteurs. En novembre 1907, Jousse rappelle qui a été « servi depuis 5280 volumes » se réjouissant que la classe ouvrière délaisse « le cabaret pour la lecture ».

Au sein de grosses bourses du travail, les chiffres de la fréquentation et des emprunts peu apparaitre décevants et pas du tout en adéquation avec le nombre d'adhérents. En 1912, à Lyon par exemple, ce sont 344 ouvrages prêtés à 118 syndiqués (sur un total 14 000 adhérents). L'année suivante, ce sont seulement 409 ouvrages empruntés.

Au sein de la bourse du travail de Paris, la fréquentation est importante surtout l'après-midi et en soirée, la bibliothèque étant ouverte jusqu'à 22 heures. Ce phénomène s'explique par le fait que le matin les ouvriers se rendent dans les ateliers et les chantiers afin de s'y faire employer. La plupart des lecteurs parcourent la presse générale, professionnelle et syndicale. Un nombre plus réduit s'adonne à la lecture de romans et autres manuels. D'après les travaux d'Anne Crozat[34] entre 1896 et 1899, le nombre de lecteurs empruntant des livres se situent entre 100 et 250. Le nombre de syndicats parmi lesquels les lecteurs se recrutent est lui aussi assez faible, même s'il est difficile d'établir une correspondance entre groupes professionnels et lecteurs.

1896-1897				
Professions	Employés de commerce	Boulangers	Mécaniciens de précision	Orfèvres
Nb de volumes empruntés	97	52	48	45

1899				
Professions	Peintres	Opticiens	Travailleurs du nettoiement	Administrateurs de la Bourse
Nb de volumes empruntés	158	66	47	45

34 Anne Crozat, *Instruire pour révolter… Op. cit.* p. 21.

Innover pour diffuser ?

La difficulté à constituer des bibliothèques répondant aux objectifs éducatifs des militants de bourses se heurtent nous l'avons dit, à la modestie des moyens d'acquisition des ouvrages, laissant les bourses, malgré certains filtrages, en proie aux dons et tout ce que ceux-ci peuvent comporter de lectures considérées comme « inadéquates ». C'est à l'aune de ce constat qu'est présenté à l'occasion du congrès de la fédération des bourses du travail d'Alger un projet présenté par un certain Sieurin, typographe visant à mettre en place des « bibliothèques roulantes », soutenu en cela par plusieurs bourses (Bagnères-de-Bigorre, Bourges…) et présenté par le secrétaire de la fédération Georges Yvetot.

Le projet s'inspire très directement d'initiatives générées par des instituteurs de différentes communes de l'Est de la France, souhaitant compléter l'action des universités populaires en permettant l'accès facilité à des ouvrages « sociologiques et scientifiques ».

> Le fonctionnement de cette bibliothèque, dite roulante, consisterait en ce qu'une partie des volumes serait prêtée à chaque Bourse, laquelle, après en avoir eu le dépôt pendant trois ou six mois — le temps de permettre à ses adhérents d'en pendre lecture — les échangerait contre d'autres livres envoyés trois six mois auparavant à une autre Bourse et, ainsi de suite. Par ce moyen, on diminuerait les frais d'achats répétés de volumes ; en outre, les ouvrages n'étant que momentanément à la disposition des syndiqués, on stimulerait leur zèle pour la lecture : nous savons tous que l'on ne fait guère cas de ce qui est continuellement à notre portée, tandis qu'on se bouscule pour avoir connaissance d'une chose passagère[35].

Cette initiative inédite pose pour la première fois la question de la mutualisation des moyens et envisage donner un rôle direct à la fédération des bourses du travail, ce service devant être placé sous son égide. Ce projet vise également à faciliter la création de bibliothèques pour les bourses les plus modestes. Cette bibliothèque roulante serait alimentée « en s'adressant directement aux auteurs ou éditeurs de ces ouvrages et aux hommes, qui, depuis quelques années, se sont consacrés à l'éducation de la classe ouvrière[36] ». De ce fait il y aurait peu de dépenses et la fédération aurait la seule charge de l'envoi des livres par le train (prix plus intéressant que la poste). En outre, en cas de perte ou de de détérioration des volumes, ce sont les bourses qui devraient s'acquitter de la dépense.

Manquant vraisemblablement de temps, la conférence des bourses ne discute pas de ce projet et plusieurs délégués demandent alors à ce que ce projet puisse être soumis par voie référendaire aux bourses de la fédération. Mais cette initiative bien que riche et innovante ne verra pas de traduction. Les bibliothèques bien qu'elles constituent une vitrine des activités et une source de fierté restent des initiatives d'essence locales, donc soumises aux aléas du fonctionnement et des moyens tant humains que financiers des bourses.

35 *Xe Congrès national des bourses du travail de France et des colonies tenu à Alger les 15,16, 17 et 18 septembre 1902*, Alger : Typographie et Lithographie Adolphe Jourdan, 1902, p. 149.
36 *Ibid.*, p. 149

Conclusion

Le développement des bibliothèques au sein des bourses du travail est un phénomène essentiel dans l'histoire de ces institutions ouvrières et plus généralement un véritable effort d'éducation ouvrière dans une dimension nationale, même si incomplète. Au regard des autres services offerts par les bourses c'est celui qui a connu la généralisation la plus importante. En 1907 sur 136 bourses, 116 en possèdent une. En 1910/1911 sur 141 bourses 131 en possèdent une. Mais cet essaimage consistant est contrebalancé par une influence modeste à la différence des cours professionnels que ces bibliothèques sont notamment censées appuyer. Même si nous ne disposons pas de chiffres fiables en la matière, il est certain que ces bibliothèques n'ont pas l'aura que peuvent avoir les cours professionnels qui rassemblent des dizaines de milliers de stagiaires.

Il est néanmoins nécessaire d'identifier quelles sont les raisons ayant limité leurs incidences ? Plusieurs d'entre-elles ont pu être invoquées telles que la modestie des moyens matériels et humains dévolus à ces fonctions, les compétences limitées des animateurs des bibliothèques, peu d'entre-deux étant professionnels du livre ou encore le paradoxe entre volonté d'autonomie, de maîtrise des bourses et la faible autonomie dans les choix des ouvrages constituant leurs bibliothèques. À notre sens des déterminants plus forts doivent être recherchés : en premier lieu, l'échec relatif de ces bibliothèques confrontent les syndicalistes de la CGT aux limites de l'autodidaxie. En effet l'expérience montre qu'il ne suffit pas de mettre des ouvrages à la portée des adhérents et travailleurs pour qu'un engouement pour la lecture s'enclenche, il faut qu'une bibliothèque ait des moyens de se faire connaitre, de s'inscrire dans un réseau... Ensuite il faudrait pouvoir mesurer de façon plus précise quels sont les effets de l'existence de bibliothèques syndicales ou issues d'autres organismes sociaux. Nombre de syndicats, indépendamment des bourses, développaient également leurs services. Selon les statistiques du ministère du commerce en 1905, sur 4 625 syndicats, toute affiliation confondue groupant 751 576 ouvriers ou employés, 1059 d'entre eux disposent d'une bibliothèque professionnelle[37]. Dans ces conditions il apparait certain que de nombreux syndicats sont autosuffisants en la matière, limitant la portée potentielle des bibliothèques liées aux bourses. Enfin il faut pointer la quasi-absence de stratégie nationale sur le sujet tant de la fédération des bourses que de la CGT. Même si les leaders syndicalistes peuvent s'enorgueillir du réseau des bibliothèques des bourses, le manque de stratégie nationale et collective (valable pour d'autres catégories de service) ne permet pas à celles-ci de prendre toute leur place.

37 *Bulletin de l'office du travail* n°8, août 1905, p 702

L'éducation sociale dans le solidarisme de Léon Bourgeois

Hervé Defalvard
Université Paris-Est Marne-la-Vallée (Upem)

Résumé : Face à la question sociale du XIXe siècle, l'éducation a été mise en avant comme le remède. De manière particulière s'est développée au tournant du XXe siècle tout une réflexion sur « l'éducation sociale ». Notre étude en aborde les nombreuses facettes qu'elle revêt dans le solidarisme de Léon Bourgeois. Son objet n'étant pas moins que celui de toute « la science sociale », l'éducation sociale s'y révèle d'abord comme l'enseignement de sa doctrine, basée sur le principe de « l'individu associé », puis comme la science appliquée des « institutions de l'éducation sociale » à tous les âges de la vie de l'enfance à l'âge adulte en passant par l'adolescence. Enfin, en reposant sur l'éducation sociale, le solidarisme apparaît comme une troisième voie qui, en refusant le libéralisme, ne lui substitue pas pour autant la révolution violente du collectivisme. Toutefois, le solidarisme de Léon Bourgeois laisse dans un angle mort la question des rapports de force et des luttes nécessaires pour fonder cette troisième voie en paraissant se suffire « d'une révolution morale ».

Mots-clés : Éducation sociale ; Solidarisme ; L'individu associé ; Institutions

Abstract: *Social Education in Solidarism of Léon Bourgeois* In response to the social question of the 19th century, education was highlighted as the remedy. In a special way, at the turn of the 20th century, a reflection on "social education" developed. Our study deals with the many facets of it in the solidarism of Léon Bourgeois. Since its object is no less than that of all «social science», social education is revealed first as the teaching of its doctrine, based on the principle of «the associated individual», then as the applied science of "social education institutions" at all ages from childhood through adolescence to adulthood. Finally, solidarism, based on social education, appears as a third way which, by refusing liberalism, does not replace it by the violent revolution of collectivism. However, this third leaves in a blind spot the question of the balance of power and the struggles necessary to found this third way by appearing to be enough «of a moral revolution».

Key-words: Social Education ; Solidarism ; The associated individual ; Institutions

---

Introduction

Face à la question sociale dont Donzelot[1] situe l'émergence en France à la révolution de 1848, l'éducation s'impose, dans la seconde moitié du XIXe siècle, comme la solution. Au point

---

1 Donzelot J., *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*, Fayard, Éditions du Seuil, 1984 ; éd. poche coll. « Points essais », 1994.

que cette période a été qualifiée par Zeldin « d'âge de l'éducation »[2]. Pour ne citer que l'auteur au centre de notre étude, Léon Bourgeois, ce dernier écrit ainsi dans son rapport au Congrès d'Éducation sociale de 1900, que « le problème social est, en dernier mot, un problème d'éducation. C'est la pensée première et ce sera la conclusion de notre Congrès »[3].

Quant au terme d'éducation sociale, il explose à la toute fin du XIXe siècle entre 1895 et 1900, connaissant diverses déclinaisons selon les courants doctrinaires qui la promeuvent. Laot[4] en distingue trois : le solidarisme de Léon Bourgeois, le catholicisme social avec notamment Marc Sangnier animateur du *Sillon* et, enfin, le courant des promoteurs laïcs des universités populaires.

Nous nous intéresserons dans cet article à l'éducation sociale telle qu'elle s'insère dans le solidarisme de Léon Bourgeois. Si le solidarisme fut un mouvement de pensée beaucoup plus large[5], s'imposant même comme la doctrine de la IIIe République radical-socialiste, nous souhaitons ici le circonscrire aux seuls apports de Léon Bourgeois afin de cerner les modalités sous lesquelles l'éducation sociale, à ses yeux, contribue à la résolution de la question sociale. Alors que l'éducation sociale recouvre à cette époque une palette de buts différents comme le note Laot, répartis entre « éduquer à la démocratie, éduquer à la solidarité, diffuser la doctrine du solidarisme, voire parfois dispenser un enseignement de sociologie »[6], cela n'en fait pas pour autant chez Léon Bourgeois en tout cas « une vaste catégorie qui englobe à peu près tout et n'importe quoi »[7].

Nous aborderons l'éducation sociale dans la pensée de Léon Bourgeois en suivant les deux grands volets de son solidarisme : celui de sa doctrine générale développée principalement dans son ouvrage *Solidarité* publié pour la première fois en 1896, et celui de ses applications sociales qui firent l'objet de ses nombreux discours avant et, surtout, après la publication de *Solidarité*[8]. Cela nous conduira à une étude de l'éducation sociale chez Léon Bourgeois en quatre actes. Dans le premier, nous montrerons que l'éducation sociale renvoie d'abord chez Léon Bourgeois aux principes de sa doctrine solidariste et, plus fondamentalement, à son principe premier, celui de l'individu associé. Dans un deuxième acte, nous déclinerons les différentes

---

2 Zeldin T., *Histoire des passions françaises*, Edition Recherche, 1978, 1973 pour l'édition anglaise. Zeldin ajoute que cet âge est aussi celui des « illusions éducatrices », 1993 (Tome II, Orgueil et intelligence, p. 234).
3 Bourgeois L., dans *Solidarité*, Annexe 1, 3e édition, Librairie Armand Colin, 1902. Quelques années plus tôt, lors d'un discours au Congrès de la Ligue de l'enseignement, Bourgeois déclarait déjà : « Messieurs, nous ne répéterons jamais assez que le problème social est, quoi qu'on fasse, le problème de l'éducation », L'œuvre de l'éducation civique et sociale, dans L'éducation de la démocratie, 1904, p. 184
4 Laot F., « Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19e siècle », *Savoirs*, 9, 2005, p. 87-104.
5 Audier S., *La pensé solidariste. Aux sources du modèle social républicain*, Puf, 2010 ou D'Hombres E., Du solidarisme à l'économie sociale et solidaire, *Chronique sociale*, 2015.
6 *Op. cit.*, p. 192.
7 *Op. cit.*, p. 192.
8 Il ne faut pas avoir une vision figée du solidarisme qui, y compris chez Léon Bourgeois, est une pensée en mouvement liée notamment aux nombreuses discussions auxquelles ce dernier prit part, même si ici nous ne mentionnerons que peu ses évolutions.

applications sociales de l'éducation sociale, qui se distribuent aux trois âges de l'enfance, de l'adolescence et de la vie adulte. Pour chacune de ses applications, nous retrouverons, à leur base, le principe premier du solidarisme. Dans le troisième acte, nous présenterons quelles sont les conditions, selon Léon Bourgeois, du succès des « institutions d'éducation sociale ». Enfin, dans un quatrième et dernier acte, nous reviendrons sur le type de réponse que « la science de l'éducation sociale » apporte aux yeux de Léon Bourgeois à la question sociale, en nous arrêtant plus longuement à sa dimension économique. Notre conclusion fera un bilan visant à éclairer la manière de répondre aujourd'hui au problème social de notre époque.

L'éducation sociale et les principes du solidarisme

Dans son volet premier, l'éducation sociale n'est autre que l'enseignement du solidarisme et de ses principes :

> L'éducation sociale enseignera donc les lois de la solidarité naturelle ; elle montrera comment ces lois ont constitué, à la charge de chacun des hommes, une obligation née de tous les travaux et de tout l'effort des autres hommes, obligation qui doit être acquittée par chacun, dans la mesure de ses forces et de l'usage qu'il fait du fonds commun, dans chacun des actes de sa vie sociale. Elle se donnera pour objet d'amener la volonté de chacun d'eux à contracter toujours, en tenant compte de ces faits de solidarité, c'est-à-dire à réaliser en somme la solidarité contractuelle, liquidation, pourrions-nous dire, des injustices de fait qui ont résulté de la méconnaissance de la solidarité naturelle[9].

L'étude de l'éducation sociale chez Léon Bourgeois suppose de déplier les principes de sa doctrine solidariste pour, dans un second temps, indiquer comment elle s'y insère.

Le principe premier de l'individu associé

Léon Bourgeois développe les principes de sa doctrine dans *Solidarité*, petit ouvrage par sa taille mais dont la rigueur et la portée de ses idées en firent dès sa publication un évènement. En lien avec la pensée organiciste de son époque, Léon Bourgeois mobilise la méthode scientifique pour montrer que la solidarité est un fait naturel qui concerne aussi bien les systèmes physiques, biologiques qu'humains. L'observation de tous ces systèmes montre qu'ils sont composés d'éléments interdépendants, c'est-à-dire solidaires les uns des autres. A cette époque, la notion de solidarité n'est pas assignée à l'aide aux plus démunis, qu'il s'agisse des personnes en situation de handicap ou des migrants par exemple, comme elle l'est devenue au travers de sa représentation néolibérale où seuls les faibles ont besoin pour s'en sortir de solidarité assimilée à de l'assistance. Pour autant, son organicisme ne conduit pas à un réductionnisme physicaliste ou biologique. Car Léon Bourgeois accorde une spécificité aux systèmes humains, à l'association humaine pour reprendre le concept générique qu'il utilise pour les désigner ; celle de développer pour les individus qui les composent une conscience du bien et du mal qui revient toujours, nous dit-il, à une conscience du juste.

9 Rapport au Congrès d'Éducation sociale, dans Solidarité, *Op. cit.*, p. 184-185.

Il en découle pour les individus, au sein des systèmes humains, des comportements qui sont gouvernés par deux raisons d'agir : par intérêt matériel et par intérêt moral. Si j'insiste sur ce point[10], c'est qu'il est le plus souvent négligé par les commentaires du solidarisme de Léon Bourgeois. En effet, qu'il s'agisse de ceux d'hier au moment de sa publication ou de ceux d'aujourd'hui lors de sa redécouverte, le solidarisme est présenté au travers de deux concepts de base : la dette sociale et le quasi-contrat. Certes, ils fabriquent bien l'armature de base du solidarisme de Léon Bourgeois. Le premier notamment qui retînt tant les discussions à partir de la formule posée sous la forme d'un principe universel par Léon Bourgeois dans *Solidarité* : « l'homme naît débiteur de l'association humaine ». Et d'où il suit le principe du quasi-contrat selon lequel l'homme est dans l'obligation de payer sa dette de « chacun envers tous » avant ou afin d'accéder à sa liberté. Le terme, tiré du code civil, de quasi-contrat indique une obligation particulière qui n'est pas fondée sur un contrat entre individus, comme dans le cas du contrat de société ou du Contrat social de Rousseau selon les exemples pris par Léon Bourgeois, mais sur la préséance de l'association sur les individus. C'est pourquoi et la dette sociale et le quasi-contrat ne dévoilent leur signification dans le solidarisme de Léon Bourgeois que dans la perspective d'un principe premier, celui de l'individu associé.

Ce principe de l'individu associé joue un double rôle dans le solidarisme de Léon Bourgeois, le rôle de critique du libéralisme et le rôle de fondation :

> « Mais ces libertés des individus ne sont pas des forces indépendantes les unes des autres ; les hommes sont, non des êtres isolés, mais des êtres associés »[11].

Même si Léon Bourgeois le développe moins longuement, son principe de l'individu associé s'oppose également à « l'État isolé » :

> « En détruisant la notion abstraite et à priori de l'homme isolé, la connaissance des lois de la solidarité naturelle détruit du même coup la notion également abstraite et à priori de l'État, isolé de l'homme et opposé à lui comme un sujet de droits distincts ou comme une puissance supérieure à laquelle il serait subordonné »[12].

A la manière du mutuellisme de P.J. Proudhon ou du coopératisme de Ch. Gide, quoique différemment, le solidarisme participe de ces troisièmes voies de l'époque, ni libérale, ni collectiviste. L'entrée par l'éducation sociale est alors une bonne manière de montrer l'agencement de cette troisième voie, de sa doctrine générale comme de ses applications sociales.

10 Defalvard, H., « Équilibre général concurrentiel avec altruité et quasi-contrat », dans d'Hombres E., *Op. cit.*, p. 103-119.
11 *Solidarité*, p. 99-100.
12 *Solidarité*, p. 87.

L'éducation sociale et le devenir être social

Peu après la publication de *Solidarité*, où le terme d'éducation sociale n'a pas d'occurrence[13], Léon Bourgeois demande aux membres du Comité de la Jeunesse Républicaine qui l'ont sollicité pour faire une conférence, de prendre pour sujet de celle-ci « l'éducation sociale ». Elle devînt le titre de sa conférence à l'Union de la Jeunesse Républicaine qu'il donna le 16 mai 1897 à la Sorbonne[14]. C'est sans doute dans ce texte que Léon Bourgeois expose le plus longuement le lien de l'éducation sociale à la doctrine solidariste.

S'adressant aux membres de la Jeunesse Républicaine, faisant sans doute écho à leur jeune âge, il commence par leur dire que « l'éducation sociale, c'est la préparation à la vie sociale »[15]. Ajoutant que les moyens de la répandre dans ce pays supposent « une doctrine commune qui inspirera les membres de la société contemporaine ». S'interrogeant devant eux sur celle-ci, il précise que la religion, devenue une affaire individuelle sous le principe de laïcité de la République, ne peut plus offrir cette doctrine commune. Non, le chemin qui y conduit, celui-là même qu'il a suivi dans *Solidarité*, c'est celui « de la méthode scientifique et de l'intérêt moral ». Alors, en suivant ce chemin, apparaîtra l'idée de base sur laquelle se fonde la doctrine commune et que devra enseigner l'éducation sociale :

> « L'homme seul n'existe pas ; l'homme est dans la nature un associé. Il est le dépositaire d'un héritage dont il doit incessamment compte à la société »[16].

La première partie du chemin - de la citation - établit, par la méthode scientifique, ce qui est et donc peut être observé : à savoir, l'individu associé. La seconde partie du chemin - et de la citation aussi - fait intervenir ce qui doit être, le paiement de la dette à travers un quasi-contrat social. L'une des grandes ambitions du solidarisme de Léon Bourgeois est de tenir ensemble la raison et le devoir, la science et la morale. Pour cela, il distingue autant qu'il imbrique deux ordres de l'association : l'association de fait, qui existe tel un *fait naturel* et l'association de droit, telle qu'elle devrait-être en vertu d'un idéal commun[17]. Tout l'enjeu de l'éducation sociale est dans la possibilité qu'elle contient de faire converger les individus de l'association de fait vers la réalisation de l'idéal de justice à travers leur attachement commun à un intérêt moral partagé. Souvent, pour distinguer ces deux ordres de l'association, Léon Bourgeois parle pour la première « d'association égoïste » et pour la seconde « d'association solidaire »[18]. Si comme il l'écrit on connaît depuis longtemps « l'association égoïste » et la solidarité qui lui est propre, il con-

13 L'absence de toute référence à l'éducation sociale dans Solidarité semble, au regard de l'importance de cette notion dans l'œuvre de Léon Bourgeois, soulever un paradoxe. Ce dernier n'est qu'apparent. D'une certaine manière, en effet, l'éducation sociale prend chez Léon Bourgeois le relais de sa doctrine solidariste avec la double mission de l'enseigner, d'une part, et surtout de la mettre concrètement en application, d'autre part.
14 Dans Bourgeois L., *La politique de la prévoyance sociale*, vol 1., La doctrine et la méthode, Eugène Fasquelle éditeur, 1914, p. 65-73.
15 *Ibid.*, p. 66.
16 *Ibid.*, p. 66.
17 Voir Bourgeois L., *Le problème social, dans La politique de la prévoyance sociale*, vol. 1, 1914, p. 16.
18 Voir par exemple son discours de clôture du Congrès d'Éducation sociale de 1900, dans *Solidarité*, *Op. cit.*, p. 232-243.

vient de faire advenir par les voies multiples du progrès social, l'association solidaire, celle d'une solidarité ouverte à tous les humains.

Mais quel est cet intérêt moral censé nous mettre en chemin vers l'association solidaire ? Il va le préciser à son jeune public en s'en tenant à l'essentiel :

> « Un savant a dit : le mal c'est la douleur d'autrui. J'ai presque envie de m'en tenir là. Avoir presque constamment présente à l'esprit la douleur d'autrui, songe qu'à l'heure où l'on est heureux, d'autres ne le sont pas, et se proposer cette tâche de prendre quelque chose sur son bonheur personnel pour diminuer la douleur et le malheur des autres, je réduirais bien volontiers toute la morale à cela »[19].

En reprenant le sens très précis que S'en[20] donne à ce terme dans « l'idiot rationnel », c'est là la morale de l'engagement. Ce chemin de l'éducation sociale n'est pas rien puisqu'il passe selon Léon Bourgeois par une « révolution » :

> « Ainsi l'éducation sociale a pour but de créer une doctrine commune entre les esprits, un lien social entre les volontés et les actes des membres de l'État. Il faut que chacun des hommes devienne un être social. C'est toute une révolution morale. Et elle est bien loin d'être accomplie. Mais c'est déjà quelque chose d'avoir marqué nettement le chemin par lequel elle peut s'accomplir »[21].

Si l'éducation sociale passe par l'enseignement de la doctrine solidariste, cet enseignement est très insuffisant à produire cette « révolution morale », d'où son appel à la Jeunesse Républicaine :

> « Il ne suffit pas d'enseigner ces principes avec méthode ; il faut encore votre exemple et votre action. Ne comptez pas sur l'État. Il lui appartient sans doute de faire pénétrer ces idées et ces principes dans son enseignement public et dans ses lois. Mais il faut d'abord que l'opinion publique, qui impose toujours sa volonté au législateur, soit elle-même pénétrée de la nécessité de ces lois. Pour cela, aidez, soutenez, développez toutes ces œuvres de prévoyance, d'assurances, de mutualité, toutes ces associations où vous trouverez exprimée, réalisée l'idée sociale toutes celles qui veulent réunir et non pas diviser les hommes »[22].

Cette citation contient deux lignes de différenciation qui interviennent de manière centrale dans le solidarisme et, en conséquence, pour l'éducation sociale. La première distingue l'État et le peuple ou la société civile. Contre « l'État isolé », qui imposerait au peuple une raison d'être qui lui serait propre, cette première ligne indique la préséance de la société civile, qui laisse néanmoins à l'État une place essentielle dans la réalisation de l'éducation sociale, celle de son enseignement public et de ses lois. Mais une place insuffisante selon la seconde ligne de différenciation qui sépare l'enseignement et la raison, d'un côté, et l'action, les œuvres et le sentiment, de l'autre. En effet, pour Léon Bourgeois, c'est seulement par la mise en action et le

19 *Op. cit.*, p. 70.
20 Sen A., *Ethique et économie* (1987), PUF, 1993.
21 *Ibid.*, p. 72.
22 *Ibid.*, p. 71.

sentiment qui s'en dégage pour celles et ceux qui y participent que l'éducation sociale produit un changement des conduites. D'où l'importance cardinale à ses yeux des œuvres de l'éducation sociale vers lesquelles nous nous tournons maintenant.

Les trois catégories d'éducation sociale

En nous appuyant sur les discours de Léon Bourgeois consacrés à l'éducation sociale, nous en proposons une classification en trois catégories, qui renvoie aux trois âges pour lesquels ses applications sociales sont imaginées et réalisées. La première se rapporte à celles de l'enfance « à et autour de l'école » qui est obligatoire jusqu'à douze ans et s'y arrête le plus souvent ; la deuxième concerne leur continuation après l'école durant l'adolescence bornée par l'entrée au service militaire (et donc réservée aux garçons essentiellement). Enfin, la troisième renvoie aux réalités de la vie professionnelle à l'âge adulte. Pour chacune de ces catégories, lorsque Léon Bourgeois les présente et les discute, il prend soin de toujours les ordonner au principe premier de son solidarisme.

L'éducation sociale « à et autour de l'école »

Selon l'expression même de Léon Bourgeois, cette première catégorie des applications de l'éducation sociale concerne les enfants « à et autour de l'école ». Car, en effet, comme on le verra, leurs mises en œuvre dépassent le strict cadre scolaire. Léon Bourgeois les aborde le plus longuement dans sa conférence aux instituteurs et institutrices de la Seine faite au musée social le 5 mai 1900 et intitulée *L'éducation sociale et l'école primaire*[23].

Comme la mise en place de l'éducation sociale « à et autour de l'école » a pour fantassin les institutrices et les instituteurs, Léon Bourgeois pour la définir commence par la distinguer de l'éducation civique et morale déjà dispensée dans les écoles primaires. Pour ce faire, il la rattache au principe premier du solidarisme :

> « L'éducation sociale considère aussi l'ensemble des droits et des devoirs des hommes, mais elle n'étudie plus l'homme comme un « individu », c'est-à-dire comme un être isolé (objet de l'éducation morale). Pour l'éducation sociale, il est l'associé d'autres associés, et c'est en cette qualité nouvelle qu'il faut l'étudier, ce sont les droits et les devoirs qui découlent de cette situation qu'il s'agit de définir et d'enseigner » (…) L'école de tous a pour objet suprême de créer en chacun des hommes de demain « l'être social »[24].

Et là encore, nous retrouvons l'insuffisance d'une simple éducation donnant l'intelligence de la solidarité et de ses lois ; celle-ci suppose davantage qui passe par le sentiment de son devoir pour chaque enfant :

> « Il faut je le répète qu'il prenne l'habitude de considérer les autres hommes comme ses associés et non pas comme ses adversaires ou des indifférents. Et c'est bien toute une éducation à faire, que d'amener les enfants, qui tout naturel-

23 Dans *De La prévoyance sociale*, *Op. cit.*, p.74-92.
24 *Ibid.*, p. 76-77.

lement ne pensent qu'à leur petit être et tâchent de se développer dans le milieu, c'est-à-dire aux dépens du milieu, comme disent les physiologistes, que d'arriver à leur faire comprendre qu'ils se doivent aussi à ce milieu (..) C'est surtout une éducation difficile que de leur donner, non seulement l'intelligence, mais le sentiment de ce devoir »[25].

Dans ses discours sur l'éducation sociale, Léon Bourgeois revient très souvent sur cette distinction entre l'intelligence que procure l'enseignement et le sentiment que procure la mise en situation[26]. La première apporte les lumières de la science qui sont insuffisantes pour transformer les pratiques alors que le sentiment vécu lui entraine le passage à l'acte. L'éducation sociale repose alors sur un ensemble de « procédés théoriques et de procédés pratiques » de mises en situation dont une enquête diligentée pour la préparation du 1er Congrès d'éducation sociale, a cherché à connaître leur degré de mise en œuvre dans les écoles sur tout le territoire national. Ce sont les premiers résultats de cette enquête que Léon Bourgeois vient présenter lors de sa conférence aux institutrices et instituteurs de la Seine qui se sont portés volontaires pour la mise en place de l'éducation sociale dans leurs écoles.

Parmi les nombreux résultats reçus, Léon Bourgeois prend seulement quelques exemples de ces procédés au service d'une éducation sociale appliquée aux enfants :

> « Les uns nous ont dit, nous faisons des leçons de solidarité ; par des lectures d'écrivains bien choisis, nous tâchons d'expliquer aux enfants le point de vue social ». Ou encore « Certains maîtres ont donné à développer de petits récits pittoresques comme celui-ci : « quels sont les services mutuels que se rendent le cordonnier et le facteur ? ». Puis « dans d'autres départements on a su tirer des leçons de faits auxquels les enfants étaient mêlés. Dans le département de la Creuse, par exemple, d'une souscription d'enfants pour assurer le service antidiphtérique de l'Institut Pasteur, et qui a produit 62 000 francs. Et cette souscription a servi à l'éducation des parents autant qu'à celle des enfants ». Enfin « voici un devoir sur la fourmi et l'éveil de la solidarité dans la fourmilière ; un autre devoir m'a beaucoup frappé. Le sujet en était : les associations, leurs bienfaits pour les agriculteurs »[27].

A la lecture de ces exemples, nous constatons que si l'éducation sociale du premier âge de la vie relève d'exercices qui restent dans les murs de la classe, d'autres procédés la font sortir de la classe comme la souscription d'enfants pour le service antidiphtérique, voire le sujet sur les associations et leurs bienfaits pour les agriculteurs. C'est bien pour cela que Léon Bourgeois précise qu'elle intervient « à et autour de l'école ». Mais elle procède aussi d'une façon qui excède le strict cadre scolaire tout en restant à l'école. Celle-ci est liée à un dispositif inspiré du religieux et que Léon Bourgeois qualifie « d'examen de conscience social » :

> « Pour cela, n'hésitez pas à sortir de votre rôle purement scolaire. Par des interrogations, par des exemples, accoutumez-le à faire à la fin de chaque journée son

25 *Ibid.*, p. 80-81.
26 Il y consacra même un Discours prononcé le 19 décembre 1911 au musée social : « l'association de la science et du sentiment dans l'œuvre sociale », dans *La politique de la prévoyance*, vol. 1, p. 53-61.
27 *Op. cit.*, p. 82 et s.

examen de conscience social. Demandez-lui Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? raconte-moi ta journée »[28].

Enfin, Léon Bourgeois conseille aux institutrices et instituteurs l'éducation par la mise en contact avec les œuvres associatives :

> « Eh bien, il faut se souvenir de ces deux vertus de l'association. Chaque œuvre est un faisceau qui multiplie les forces individuelles. Les œuvres sont des écoles de solidarité. Il faut les faire connaître aux enfants ; il faut les y mêler. Et il ne suffira pas de créer dans les écoles des mutualités scolaires, par exemple. Il importe aussi de donner aux élèves quelques notions de ce qui existe hors de l'école, après l'école, de les préparer à mieux comprendre ce grand mouvement de plus en plus rapide d'associations qui s'entrecroisent, se coordonnent, forment une trame de juste et volontaire solidarité et constitueront plus tard le tissu social définitif »[29].

Si déjà à l'école, débordant le strict cadre scolaire, les mutualités scolaires sur lesquelles on reviendra, sont un premier contact avec cette école de la solidarité que sont les œuvres associatives, Léon Bourgeois invite à faire découvrir aux enfants toutes celles autour de l'école afin de les y « mêler », d'en faire leur « milieu de vie ». A ce propos, il mentionne l'exemple de cet instituteur qui, dans les Vosges, a été à l'initiative d'un syndicat agricole qui a permis, via l'échange mutuel des terres, de les regrouper avantageusement pour chacun des agriculteurs. L'école est ici plus qu'au milieu du village, elle est reliée au village.

Les institutions de l'éducation sociale après l'école

Devenu le président de la Ligue de l'enseignement, à la suite de Jean Macé qui la fonda en 1866, Léon Bourgeois prononce les trois discours d'ouverture de ses Congrès en 1894 à Nantes, en 1895 à Bordeaux et en 1896 à Rouen. Nous remontons donc ici un peu avant l'écriture de *Solidarité* qui, encore une fois, pour être l'ouvrage cristallisant le solidarisme de Léon Bourgeois n'en est pas moins pris dans le mouvement d'une pensée qui ne sera jamais figée. D'ailleurs, on le verra à l'aune de ses trois discours, des évolutions se marquent dans leur considération de l'éducation sociale.

Le premier discours[30] entre directement en résonnance avec l'appel d'avril 1894 lancé par Jean Macé et la Ligue de l'enseignement, pour une initiative privée qui, après l'âge de 12 ans, continue à accompagner l'enfant devenu adolescent :

> « Afin qu'il ne perde rien de ce qu'il a appris à l'école et qu'il accroisse ce premier trésor : afin qu'il soit préparé non pas seulement à son métier, mais à la vie, et qu'il ait, vienne l'âge d'homme, acquis non seulement les connaissances, mais en-

28 *Ibid.*, p. 87.
29 *Ibid.*, p. 88.
30 « L'éducation des adolescents et des adultes » dans Bourgeois L., *L'éducation de la démocratie française*, 2e édition, 1904, p. 139-154.

> core et surtout les forces qui lui seront nécessaires pour remplir son triple devoir et porter la triple dignité du chef de famille, du soldat et du citoyen »[31].

Si l'éducation sociale à et autour de l'école était laissée à l'initiative des institutrices ou des instituteurs, pour l'éducation sociale après l'école son initiative s'adresse à tous les citoyens, parmi lesquels les enseignants et pas seulement de l'école primaire jouent et ont à jouer un rôle actif[32].

> « L'État, messieurs, ne peut cependant se charger de cette tâche. C'est à l'initiative privée, à la libre activité des bons citoyens qu'il appartient de l'entreprendre. Et c'est aux citoyens que s'adresse en effet la Ligue : à tous les hommes de bonne volonté, elle demande de se grouper et de s'entendre, de fonder des associations, de créer des bibliothèques, des cours, les centres de conférences, des patronages. Elle n'entend se substituer à personne, mais elle promet à tous ceux qui tenteront quelque chose, ses conseils, son concours moral et son appui matériel »[33].

Nous rencontrons de nouveau cette ligne de différenciation entre « « l'œuvre législative qui incombe à l'État, et l'œuvre éducatrice qui incombe à tous les bons citoyens »[34] dont les deux termes s'articulent : « c'est (dans une démocratie) à la loi qu'il appartient de donner les décisions, mais c'est à l'esprit public qu'il appartient de les préparer »[35]. Et comme pour les précédentes, les applications de l'éducation sociale après l'école sont adossées au principe premier du solidarisme qui, deux ans avant *Solidarité*, est exprimé de manière moins nette, comme s'il était encore en gestation :

> « Combien peu les individus ont encore conscience de leur véritable rôle dans l'association collective ! Combien croient qu'une société est un simple groupement où chacun est exactement ce qu'il serait s'il était seul, vaut ce qu'il vaudrait s'il n'était pas associé à ses semblables ! Combien ignorent que tout ce qui constitue sa personne humaine, depuis sa santé physique, son langage, ses connaissances de tout ordre jusqu'à sa sécurité et sa fortune, n'est que la résultante du travail accumulé des générations antérieures, les produit des échanges constamment consentis entre les hommes »[36].

Le discours d'ouverture du XVe Congrès de la Ligue de l'enseignement prononcé l'année suivante à Bordeaux[37], apporte des éclairages supplémentaires quant aux applications de l'éducation sociale après l'école. D'une part, en indiquant qu'elles s'adressent plus aux adolescents qu'aux adultes et, d'autre part, en montrant que « le patronage démocratique » qui les abrite doit se faire en lien avec les applications de l'âge précédant.

---

31 *Ibid.*, p. 142. Nous avons ici la confirmation que cette deuxième catégorie des applications de l'éducation sociale les réserve très largement aux jeunes hommes.
32 Voir Bourgeois L., « Le lendemain de l'école », dans *L'éducation de la démocratie française*, p. 206.
33 *Ibid.*, p. 143-144.
34 *Ibid.*, p. 152.
35 *Ibid.*, p. 144.
36 *Ibid.*, p. 152-153.
37 « L'œuvre de l'éducation civique et sociale » dans *L'éducation de la démocratie française*, *Op. cit.*, p. 155-181.

En effet, l'âge de l'adolescence délimitée entre la borne de l'école obligatoire jusqu'à douze ans et l'entrée au service militaire à vingt et un ans, revêt des enjeux éducatifs tout à fait particuliers et très en lien avec l'une des facettes du « problème social », la délinquance juvénile :

> « On a justement signalé la progression redoutable des infractions aux lois commises par les mineurs. Le péril augmente pour eux à mesure que la transformation économique des sociétés s'accomplit. Le travail industriel disperse la famille ; les facilités de communication multiplient et décentralisent à l'infini les occasions d'entrainement ; l'extrême luxe se fait le pire conseiller de l'extrême misère ; on veut vivre vite, jouir aussitôt ; la lutte pour l'existence commence aux années d'apprentissage pour se poursuivre avec toujours plus de hâte et d'âpreté. Qui peut ensuite s'étonner du triste bilan des statistiques pénales ? »[38].

Dans bien de ses aspects, nous pourrions aujourd'hui faire un constat similaire pour ceux de nos adolescents que nous qualifions de « décrocheurs » du système scolaire et qui sont aujourd'hui une partie de notre problème social. Sauf qu'à l'époque le stigmate n'est pas celui de vivre dans les quartiers politiques de la ville mais de faire partie du grand nombre de la jeunesse populaire. Et la réponse qui lui est alors apportée concerne un réagencement par le patronage de leur milieu de vie, qui est celui de toute la classe populaire ou prolétaire. Et là encore, les cours du soir et leur enseignement, aussi utiles soient-ils n'y suffisent pas, car ils ne sont :

> « qu'une partie de l'entreprise, le point de départ. Il faut plus encore, il s'agit non seulement d'un enseignement intellectuel mais d'un entrainement moral et social de l'adolescence et pour produire cet entrainement, il faut une action continuelle, un groupement permanent, tout un réseau d'aides, d'appuis, de concours, d'échanges de sympathies et de services, ce que la famille donne aux plus heureux, une atmosphère saine et fortifiante, et, pour dire plus encore, un milieu, un milieu moral, civique et social (…) C'est ce milieu que nous voulons créer grâce aux Associations de patronage (…) une petite maison commune »[39].

Léon Bourgeois inscrit alors ce patronage de l'adolescence dans la continuité des actions destinées aux enfants « dans et autour de l'école », qui établissent :

> « entre les élèves par des Associations de jeux, d'exercice, d'épargne, de mutualité, l'habitude du lien social (…) puis l'âge scolaire passé maintenir ces groupements et ces liens, faire que les anciens élèves se considèrent comme les débiteurs volontaires de l'école, offrir dans ce but au jeune homme ou à la jeune fille les livres d'une bibliothèque, les objets d'études d'un petit musée, les distractions d'une promenade ou d'un jeu en commun »[40].

Léon Bourgeois parle « de petites Sociétés locales dont chaque membre prendra conscience de sa place dans l'organisme de la cité et comprendra quel est l'échange de services d'où

38 *Ibid.*, p. 158.
39 *Ibid.*, p. 176-177.
40 *Ibid.*, p. 177-178.

sort incessamment le développement de la civilisation (…) ce que nous appelons à la Ligue *le patronage démocratique de la jeunesse française »*[41].

Enfin, dans son troisième discours au XVIe Congrès de la Ligue de l'enseignement l'année suivante à Rouen le 6 août 1896[42], Léon Bourgeois apporte une précision supplémentaire à sa pensée de l'éducation sociale en introduisant les « institutions d'éducation sociale ». Cette précision fait suite à un bilan de l'appel d'avril 1894 en matière de cours du soir. Entre 1894 et 1895, en une année donc, les cours du soir pour les garçons ont doublé, passant de 7 322 à 13 950 avec 400 000 inscrits environ et 270 500 adolescents et adultes ayant suivis régulièrement les cours du soir, trois fois par semaine. Pour les jeunes filles, on est passé de 966 à 1 800. Observant le retard du point de départ, Léon Bourgeois indique que « il faudra trouver le moyen de mettre à portée de la jeune femme cette éducation complémentaire que nous donnons au jeune homme. Nous ne devons pas désespérer puisque dès la première année nous avons réussi à doubler les résultats »[43]. Sur cette année on dénombre alors 18 500 instituteurs qui ont fait un cours trimestriel pour les adolescents alors « qu'ils ne savaient pas s'ils auraient la moindre rémunération et que nous ne savons toujours pas si nous obtiendrons le relèvement de crédit nécessaire pour rémunérer les services rendus par ces modestes et si utiles fonctionnaires »[44].

Après ce bilan optimiste, Léon Bourgeois revient une nouvelle fois sur la différence entre l'enseignement intellectuel des cours du soir et d'autres œuvres qui sont alors qualifiées « d'institutions d'éducation sociale » :

> « Il est maintenant en dehors des cours et des conférences d'autres œuvres dont s'occupe la Ligue et qu'elle se propose de développer : ce sont les institutions d'éducation sociale. Les cours, les conférences contribuent certainement à l'éducation mais ce sont surtout des organes d'instruction. C'est pourquoi, autour d'eux, il faut qu'il y ait un ensemble d'associations qui se proposent moins l'instruction populaire que l'éducation sociale »[45].

Par rapport à notre typologie, les institutions d'éducation sociale apportent une différence : elles sont celles qui prolongent l'instruction, dispensée aussi bien à l'école que dans les cours du soir. Certaines d'entre elles nous font donc revenir autour de l'école, comme c'est le cas des mutuelles scolaires :

> « Au nombre de ses institutions bienfaisantes, je veux placer en première ligne les Mutualités scolaires qui à Rouen (où se tient le XVIe Congrès de la Ligue de 1896) comptent 2 500 enfants associés à cette œuvre d'intérêt général alors que dans le XIXe arrondissement de Paris, sous l'action de Monsieur Cavé, un autre collègue de la Ligue, 2 800 livrets ont été délivrés aux enfants associés, qu'il a été

---

41 *Ibid.*, p. 178.
42 « Le lendemain de l'école », dans L'éducation de la démocratie française, *Op. cit.*, p. 182 – 224.
43 *Ibid.*, p. 192.
44 *Ibid.*, p. 205.
45 *Ibid.*, p.195.

donné 70 000 francs de secours sous forme de secours mutuels, d'assistance pour maladie »[46].

Ensuite Léon Bourgeois présente avec grand intérêt une institution d'éducation sociale qui se situe à cheval entre l'enfance et l'adolescence :

> « A côté de ces Mutualités scolaires, s'est développé un certain nombre d'Associations d'élèves et d'anciens élèves. C'est là une forme bien intéressante de l'association que je voudrais voir se développer en France pour le plus grand bien de l'action sociale. Il y en a 622 en France (…) Ces Associations ont ce mérite et cet intérêt particulier qu'elles mettent véritablement en œuvre l'idée de solidarité et de fraternité entre les enfants élevés ensemble et les enfants élevés non pas à la même date mais successivement dans un même lieu et entre lesquels il doit toujours exister une sorte de lien moral. Par elles, se réalise, entre tous leurs associés, la grande idée de la famille sociale. Les organisateurs de ces associations ont été très ingénieux : jeux, sports, mutualité, orphéons, fanfares, ils se sont appliqués à réunir tout cela pour intéresser tous leurs membres »[47].

Enfin, viennent les institutions d'éducation sociale après l'école sous la forme du patronage scolaire dont l'enjeu social est de tisser « un milieu de vie » dans lequel, après l'âge de l'école, l'adolescent continue à construire son chemin vers l'âge adulte :

> « Voici encore une belle institution, mais il faut que nous soyons modestes : ce n'est pas nous qui l'avons inventée, ce sont nos adversaires : ce sont eux qui ont inventé ces établissements que l'Église protège (…) Il est bien juste que nous groupions autour de nos écoles laïques tous ceux à qui nous avons donné l'instruction primaire. Il faut que nous donnions à notre enfant les mêmes avantages que possède celui qui sort des mains de nos adversaires. Nous ne voulons pas que cet enfant se trouve dans une situation plus difficile qu'un autre pour faire son apprentissage et pour avoir la confiance de la maison dans laquelle il sera employé. Il faut créer des patronages. (…) Qu'est-ce qu'un patronage scolaire : c'est tout ce qui peut être utile à l'enfant : cela peut être des conférences, des jeux, une fanfare, un orphéon, une société de gymnastique, c'est tout ce qui retiendra l'enfant, tout ce qui l'habituera à se solidariser, à mettre en pratique les grands principes de mutualité et de fraternité. Nous en avons fondé 103 en France. Ce n'est pas énorme. Mais c'est toujours un commencement »[48].

L'éducation sociale à l'âge adulte de la vie professionnelle

Dès l'école primaire, l'un des enjeux de l'éducation sociale, on l'a vu, est de permettre aux enfants de découvrir les différentes associations qui se créent et prospèrent autour de leur école, de les y « mêler ». C'est la première manière pour ces associations, par l'exemple qu'elles représentent, de participer à l'œuvre d'éducation sociale comme le souligne souvent Léon Bourgeois et, en particulier, dans son rapport au Congrès d'éducation sociale de 1900 :

---

46 *Ibid.*, p. 196.
47 *Ibid.*, p. 198.
48 *Ibid.*, p. 198-201.

> « L'œuvre de cette éducation est rendue facile par les exemples récents, et chaque jour plus nombreux, que le grand mouvement de la mutualité, de la coopération et de l'action syndicale nous met sous les yeux. Un certain nombre de sociétés se sont formées volontairement, qui tendent à réaliser entre leurs membres, d'une façon plus ou moins complète, les lois de la solidarité. Plusieurs seront étudiées ici, et l'un des objets du Congrès est précisément de discuter quels sont, parmi les divers types de sociétés actuellement existantes, mutualités, syndicats, coopératives, etc., ceux qui se rapprochent le plus du véritable but »[49].

Deux remarques au sujet des associations en tant qu'œuvres de solidarité. D'une part, leur contour n'est pas celui actuel de l'association loi 1901 puisqu'il intègre aussi les mutuelles, les coopératives. A l'époque, comme pour tout le XIXe siècle, l'association est le terme générique pour désigner une autre manière de faire que celle de la concurrence et du seul intérêt privé, promus par le libéralisme. Mais ce contour est aussi plus large que le périmètre de l'économie sociale et solidaire actuelle puisqu'il intègre les syndicats. D'autre part, toutes ces associations se rapprochent plus ou moins du « but véritable », celui de « l'association solidaire » dont la solidarité ouverte relie chacun avec tous.

Ces associations participent d'une deuxième manière aux œuvres d'éducation sociale : plus seulement par l'exemple qu'elles constituent pour celles et ceux qui les découvrent autour ou après l'école, mais par l'apprentissage qu'elles ont permis de réaliser à ceux qui les ont créées. Nous prendrons le cas des coopératives de production auxquelles se rapporte Léon Bourgeois dans son discours de juin 1896 pour le congrès de la chambre consulaire des associations ouvrières de production[50], qui fête alors son centième adhérent :

> « En même temps que ces avantages matériels, l'éducation intellectuelle et morale de chacun s'élève. L'idée pénètre les esprits ; Le sentiment qui était d'abord un peu obscur et hésitant, reconnaissons-le, chez chacun de ceux qui avaient pris part à la tâche, devient plus précis, plus net, plus éclatant : chacun sent mieux quelle est sa part dans la gestion commune et par conséquent dans les responsabilités communes ; chacun sent mieux qu'il n'est plus un isolé, mais un associé, chacun sent mieux que sa journée n'est pas strictement finie ni sa tâche faite, de façon à se dire : « J'en ai assez ! » mais qu'il n'a jamais fini, parce que, pour le bien commun, il y a toujours quelque chose à faire.
>
> Oui ! c'est cette merveilleuse éducation morale et sociale que vous vous êtes donnée à vous-même et qu'en même temps vous donnez en exemple aux autres, qui est le bienfait supérieur de votre œuvre »[51].

---

49 *Op. cit.*, p. 185. Dans d'autres textes, nous retrouvons cette même idée avancée par Léon Bourgeois selon laquelle ces associations constituent par leur exemple une œuvre plus ou moins réalisée d'éducation sociale : voir *Discours de clôture du Congrès d'Éducation sociale*, p. 185 ou la *Conférence aux instituteurs et institutrices de la Seine*, p. 88.

50 Publié sous le titre « Puissance de l'idée de coopération », dans *La politique de la prévoyance sociale*, vol. 1, p. 110-125

51 *Ibid.*, p. 118.

Comme toutes les formes d'éducation sociale, celle que les coopérateurs se donnent à eux-mêmes est rattachée au principe premier de l'individu associé, combattif du principe de « l'individu isolé » du libéralisme. Léon Bourgeois retrouve également Ch. Gide avec cette idée que les coopératives exercent une action morale.

Les conditions du succès des institutions de l'éducation sociale

Si les écrits de Léon Bourgeois ne contiennent pas d'étude des processus sous lesquels l'éducation sociale produit les effets attendus en ce qui concerne la formation de « l'être social », nous ne considérons pas pour autant que « l'alchimie était supposée devoir se faire de manière quasi automatique » comme le soutient Laot[52]. En effet, en lien avec la grande attention qu'il porta à l'éducation sociale dans ses mises en œuvre concrètes, Léon Bourgeois souligne les conditions favorables pour que les institutions d'éducation sociale atteignent leur but. Précisons toutefois que lorsque Léon Bourgeois aborde cette question, son raisonnement porte sur l'ensemble des associations pour l'âge de l'enfance et de l'adolescence, couvrant l'instruction populaire comme l'éducation sociale à proprement parler. Car l'important à ses yeux est ce milieu de vie dans lequel l'enfant ou l'adolescent va pouvoir former aussi bien sa raison que son sentiment et sa volonté d'être social. Quelles sont les conditions de succès de ce milieu de vie dont il cite l'exemple anglais que l'on appelle là-bas « Le Palais du peuple »[53]?

Nous en distinguerons deux sortes : la première recouvre l'indépendance des associations par rapport à l'État. Ce qui ne veut pas dire qu'elles n'y sont pas reliées, mais sur la base de leur existence indépendante. La seconde concerne l'adéquation de ces associations avec les désirs et les intérêts des enfants et des adolescents.

L'indépendance des associations

Lorsqu'il aborde les conditions de succès des associations destinées à créer ce milieu de vie autour et après l'école afin que l'enfant puis l'adolescent y deviennent par la raison, le sentiment et la volonté un « être social », Léon Bourgeois souligne souvent l'indépendance financière qu'elles doivent assumer et rechercher :

> « Tout d'abord, il y a la question de l'argent. L'argent, n'allez pas le demander d'abord à l'État. Demandez-lui-en un peu, parce que ce ne serait pas l'État si on ne lui demandait pas d'argent. Mais demandez-lui de l'argent pour une chose déjà existante : ne lui demandez pas de se substituer à vous, de créer l'œuvre à votre place. De même pour les communes et pour les départements. Que des groupes de bons et libres citoyens se forment pour organiser la petite association, et que tous les autres citoyens viennent les aider. (…) Formez d'abord solidement le noyau des souscripteurs volontaires. C'est alors que vous pourrez demander le concours de la commune, du département et de l'État (…) Constituons de petits fonds locaux, faisons vivre notre œuvre avec nos propres ressources et conti-

52 *Op. cit.*, p. 99

53 Bourgeois L., *Le lendemain de l'école, dans L'éducation de la démocratie française*, p. 211-212.

> nuons de la faire marcher au besoin avec les cotisations de ceux qui en profitent »[54].

Ce principe de l'indépendance financière de l'association est conforme à la préséance qu'elle a dans le solidarisme de Léon Bourgeois. Cette préséance n'exclut pas l'État mais son rôle est subsidiaire. L'indépendance de ces associations qui fondent sur les territoires ruraux ou urbains ces « petites maisons communes », n'est pas seulement financière, elle concerne aussi leurs programmes.

> « D'abord, la liberté à la base. Liberté complète pour les organisateurs ; pas de mainmise sur eux. Il faut qu'un groupe soit libre de faire ce qu'il juge convenable, que personne ne lui demande pourquoi il s'y prendra de telle ou telle façon : l'on jugera simplement les résultats. Il ne faut aucune ingérence, et surtout il faut se garder de demander à l'Administration ce qu'elle-même ne saurait vous donner (…) Qu'on n'impose pas de Paris des programmes spéciaux ! Qu'on ne dise pas : Vous donnerez tant de leçons, vous les ferez de telle façon ; ce qu'il faut ici ou là, vous n'en savez rien, ni personne ne le sait. Il faudra de la physique dans ce pays-ci, de la chimie dans celui-là, ici de la botanique, là de la zoologie : que sais-je ? Tout doit être infiniment souple, variable, suivant les besoins, les mœurs, les conditions locales de travail, de la culture ou de l'industrie »[55] ;

L'indépendance des associations de l'instruction populaire et des institutions d'éducation sociale prévient le double écueil de « l'État isolé », celui de lui demander des moyens sans fin qu'il n'a pas ou celui de se voir imposer ses vues ou ses plans.

Une nouvelle pédagogie

Les conditions de succès ne concernent pas seulement les relations des associations avec le niveau méta-institutionnel, celui de la fabrique des lois, elles concernent également les liens avec les jeunes auxquels leur action est destinée.

L'instruction et les actions qu'elles proposent doivent être intéressantes pour les jeunes et, notamment, renouvelées :

> « D'autre part faisons en sorte que nos associations soient intéressantes. Il faut renouveler et varier incessamment notre œuvre pour que nos enfants s'y attachent : ils ont besoin qu'on aille au-devant de leur curiosité, de leurs désirs, de leurs intérêts. Il faut surtout que nous allions au-devant de leurs intérêts ; il ne faudrait pas répéter l'année prochaine ce qui a été fait l'année précédente, parce que, si nous recommençons, les anciens diront aux nouveaux venus : c'est toujours la même chose. Je dirai volontiers : continuité des ressources financières, discontinuité des ressources intellectuelles, voilà le secret de la continuité dans le succès »[56].

---

54 Bourgeois L., *Le lendemain de l'école, dans L'éducation de la démocratie française*, *Op. cit.* p. 209-210.
55 *Ibid.*, p. 216-217.
56 *Ibid.*, p. 210.

Cette idée fondamentale selon laquelle l'éducation sociale déclenche par les actions qu'elle propose et auxquelles elle « mêle » les jeunes, un effet sur leur sentiment et sur leur volonté afin de créer une habitude de solidarité, est associée aux désirs et aux intérêts en tant que conducteur de ce mécanisme bien plus qu'à la raison. C'est ici le fondement spinoziste du solidarisme que Léon Bourgeois revendique :

> « Ce qu'il faut, disent-ils (les Anglais) toujours, c'est apprendre aux jeunes gens à agir, et ils appliquent cette parole si vraie de Spinoza que j'ai déjà citée : 'Une passion ne se combat que par une autre passion' (…).
>
> Messieurs, c'est par ces derniers mots que je résume cette longue causerie. Notre but, c'est de donner de nobles passions aux jeunes gens. Oui, donnez-leur celle du vrai et du beau, celle de la Patrie, celle de l'humanité. Ce n'est pas par l'instruction purement et simplement que vous devez chercher à retenir ces jeunes gens : votre but est plus haut, il faut leur apprendre à sentir, à vivre d'une certaine manière, pour une certaine destinée. Qu'ils sachent ce que la société leur doit, et qu'ils sachent aussi ce qu'ils doivent à la société. Qu'ils aient la passion de s'acquitter envers elle… Voilà la saine passion qu'il faut leur donner… et pour cela il faut et il suffit que nous en ayons nous-mêmes une assez forte, assez profonde, assez débordante, pour pouvoir leur en communiquer le surplus ! »[57]

Pour les citoyens engagés dans ces œuvres, la condition du succès est que cet engagement ne repose pas seulement sur la science et la raison avec lesquelles ils peuvent faire partager les lois de la solidarité naturelle, mais également qu'ils soient mus par les désirs et la passion en excès d'une mutuelle justice. Une telle approche invite à une nouvelle pédagogie qui n'est plus celle du cours magistral et de son professeur en chaire, car elle renverse les choses en considérant d'abord les intérêts et les désirs des jeunes pour s'y adapter :

> « Il y a un certain nombre de départements où l'on a adopté un système excellent : on a réuni les élèves inscrits et on leur a dit : que voulez-vous que nous vous enseignons ?... On ne leur a pas assigné un programme. Ce n'est pas le professeur qui monte en chaire et qui dit : « Voilà le cours qu'il vous faut suivre !... Tout au contraire, le professeur a dit : vous êtes 25, 30, 40, 50, de toutes professions, avant d'entamer ce trimestre de cours, je voudrais savoir ce que vous voulez que je vous apprenne, pour que je puisse préparer et graduer mon cours. Et, dans les départements où cette consultation a eu lieu, on a remarqué ceci : c'est une constatation que j'emprunte au rapport de M. Édouard Petit : « La proportion des élèves présents au cours a été beaucoup plus grande que dans les départements où les cours ont été codifiés sans le consentement des auditeurs »[58].

La « science de l'éducation sociale » pour remède au problème social

Après avoir largement mobilisé l'œuvre de Léon Bourgeois afin d'éclairer la place qu'y tient l'éducation sociale, précisant à la fois ses applications sociales et ses conditions de succès, nous allons dans la quatrième et dernière partie de cette étude indiquer comment, aux yeux de

57 *Ibid.*, p. 222-224.
58 *Ibid.*, p. 218-219.

Léon Bourgeois toujours, l'éducation sociale apporte une réponse à la question sociale de son temps. Pour ce faire, nous allons nous tourner vers un texte relativement tardif de Léon Bourgeois, puisqu'il s'agit de son discours d'ouverture du deuxième Congrès national d'Éducation sociale qui s'est tenu à Bordeaux en octobre 1908[59].

La « science de l'éducation sociale »

Dans ce texte, Léon Bourgeois introduit une nouvelle formulation au sujet de l'éducation sociale en en faisant « la science sociale »[60] à même de résoudre l'équation du problème social de son temps.

Les associant au déclassement des « anciens pouvoirs régulateurs » fondés « sur une autorité extérieure (la religion) », sans que de nouveaux pouvoirs régulateurs de l'action humaine les aient remplacés, les symptômes du mal social sont, aux yeux de Léon Bourgeois, « dans tous les pays, la criminalité du jeune âge, l'alcoolisme et, particulièrement dans le nôtre, la dépopulation »[61].

Renvoyant au premier Congrès d'Éducation sociale qui s'est tenu huit ans plus tôt à Paris, Léon Bourgeois exprime l'équation que ce dernier a posé afin d'être à même de pouvoir résoudre le problème social :

> « Dans quelles conditions un individu doit-il être placé vis-à-vis de la société, ou plus exactement dans quelles conditions réciproques, les individus, vivant en société, doivent-ils être placés les uns vis-à-vis des autres pour vivre sous le régime de la justice, c'est-à-dire pour que leur soit assuré ce premier bien social, la justice, sans laquelle la liberté, la paix, l'ordre, l'harmonie, aucun des autres biens sociaux ne peut exister ? »[62]

Alors, Léon Bourgeois fait état des travaux de ce premier Congrès ainsi que des discussions qui l'ont suivi au sein de la Société d'éducation sociale et de l'École des hautes études, pour témoigner qu'une doctrine s'est peu à peu collectivement construite pour aboutir « à la définition de l'homme social »[63] :

> « Nous n'avons pas aujourd'hui à reprendre ces discussions. Nous nous adressons à ceux qui reconnaissent avec nous que l'être humain n'est point un individu isolé; mais un associé de fait des autres hommes que l'effort de notre conscience est de transformer cette association de fait, inévitable, mais née des hasards de la force, en dehors de toute idée première de justice, en une association de droit, volontaire, réfléchie, librement consentie et dont la règle sera précisément la mu-

59 Bourgeois L., *Le problème social, dans La politique de prévoyance sociale*, vol. I, *Op. cit.*, p. 11-25.
60 *Ibid.*, p. 24.
61 *Ibid.*, p. 13.
62 *Ibid.*, p. 15.
63 *Ibid.*, p. 16. Se confirme ici que le solidarisme ne saurait tenir ni dans l'ouvrage Solidarité ni même dans les applications sociales nombreuses que Léon Bourgeois lui donna, mais qu'il constitua un mouvement de pensée dont la force fut de se nourrir de nombreuses discussions. Rajoutons qu'elles se tinrent aussi au Musée social, aussi bien au niveau de ses principes que de ses applications.

> tuelle et équitable réciprocité des droits et des devoirs où chacun soit prêt à acquitter sa part dans la dette sociale qui pèse à des degrés divers sur tous les hommes, et à supporter la responsabilité sociale de chacun de ses actes, responsabilité corrélative à sa liberté »[64].

En une dernière fois, nous retrouvons exprimé le principe premier de l'individu associé, dans sa dénonciation de l'individu isolé du libéralisme et dans sa fondation de la nouvelle doctrine solidariste. Et de poursuivre en indiquant la tâche déjà commencée mais surtout à continuer, en particulier lors de ce deuxième Congrès, qui est celle de « la science de l'éducation sociale » :

> « Et le premier objet de la science de l'éducation sociale sera précisément d'analyser et de définir ces charges, ces responsabilités sociales qui naissent pour chacun de nous, soit de nos actes personnels, soit de notre qualité de membres de la mutualité sociale et qui sont le rachat de notre liberté »[65].

Cette science de l'éducation sociale vise à répondre au problème social dont les déclinaisons listées par Léon Bourgeois sont très nombreuses ; l'une de celle-ci est mise en avant par Léon Bourgeois :

> « Enfin, ne se pose-t-il pas, sous une forme particulièrement délicate, en ce qui touche la condition des femmes, c'est-à-dire dans un domaine où subsiste peut-être la plus forte proportion d'injustices devenues inconscientes ? »[66]

Il suffit alors de regarder les séances du programme de travail du Congrès de Bordeaux pour se rendre compte que la science de l'éducation sociale souhaite répondre à l'ensemble du problème social et que, ce faisant, elle recouvre l'intégrale des applications du solidarisme.

La réponse au problème social dans sa dimension économique

Dans cette dernière section, nous abordons une dimension particulière du problème social, celle qui a trait à son niveau économique car, comme le souligne Léon Bourgeois, c'est là où il est le plus « aigu et douloureux » :

> « Messieurs, parmi ces problèmes, il en est un qui entre tous travaille nos consciences et, à certains moments tragiques, déchire nos cœurs. C'est le problème économique proprement dit, qui est le point aigu et douloureux sur lequel doit se porter surtout l'effort de l'éducation sociale ».

Si comme nous l'avons souvent souligné, l'éducation sociale accorde une place essentielle au sentiment afin de faire advenir l'homme social, celle-ci reste adossée à la raison pour résoudre l'équation du problème social et, tout particulièrement, lorsqu'il se pose au niveau économique :

---

64 *Ibid.* p. 16.
65 *Ibid.*, p. 17.
66 *Ibid.*, p. 18.

> « Ici, sans doute, notre étude doit redoubler d'attention, d'impartialité, de sûreté scientifique, tout imprégnée qu'elle soit d'un sentiment d'humanité qui crie en nous plus fort que la voix même de la science. Plus nous sommes troublés par la détresse et la misère humaine, incapables de répéter ce mot « Les déshérités » sans penser avec angoisse qu'il exprime une cruelle réalité, plus il nous faut chercher ailleurs que dans le sentiment la solution du problème.
>
> Ce n'est pas une question de charité, répétons-le sans-cesse, c'est une question de justice »[67].

La science de l'éducation sociale apporte sur le problème social pris au niveau économique un double démenti, au libéralisme et au collectivisme. Voyons d'abord le démenti apporté au libéralisme et à sa la libre « lutte » de la « concurrence » :

> « On dit encore que la société actuelle est suffisamment régie par les règles de la justice, puisqu'elle garantit en somme l'égale liberté pour tous.
>
> Nous ne croyons pas, Messieurs, qu'il y ait actuellement dans l'ordre économique égale liberté pour tous. Il y a liberté jusqu'au privilège pour quelques-uns. Il y a absence de liberté jusqu'à l'oppression pour un trop grand nombre.
>
> Et c'est précisément à cet état de choses que l'éducation sociale doit et, suivant nous, peut apporter le remède nécessaire. Le remède, c'est de transformer l'interdépendance fatale, aveugle et inégale qui résulte des vieux errements sociaux, en une interdépendance volontairement et rationnellement établie sur le respect égal des droits égaux de tous »[68].

Et ce remède doit alors pour Léon Bourgeois éviter l'autre lutte, non plus la lutte de la concurrence mais la lutte des classes dont la finalité est l'installation de l'État au-dessus des libertés individuelles par la collectivisation des moyens de production :

> « Nous ne croyons pas que l'on puisse jamais, par des arrangements d'autorité, par l'intervention de l'État, réglementer la distribution du travail et du profit. La liberté, comme la propriété, est la condition de tout progrès individuel et collectif, et si l'association doit se substituer à la lutte entre les hommes, c'est une association entre hommes libres »[69].

Et Léon Bourgeois de renvoyer dos à dos libéralisme et collectivisme :

> « Qu'une liberté quelconque poussée à l'excès produise des effets injustes, liberté du travail ou liberté du capital, peu importe il y a injustice, il y a obligation de la réparer, et si ces effets injustes dépendent de la solidarité inévitable des membres de la société, c'est-à-dire d'une cause sociale, c'est à l'ensemble des intéressés, c'est-à-dire à la loi commune consentie par tous qu'il appartient, de les réparer »[70].

67 *Ibid.*, p. 19.
68 *Ibid.*, p. 21
69 *Ibid.*, p. 22
70 *Ibid.*, p. 22

Toutefois, s'il y a une symétrie au niveau intellectuel, il n'y en a pas en ce début de XXe siècle au niveau des faits où dominent le libéralisme et les injustices liées à la domination du capital. C'est pourquoi les remèdes proposés sont les remèdes à apporter à la domination du capitalisme libéral :

> « Il ne suffit pas que l'on prononce très haut et très sincèrement le grand mot de liberté, il ne suffit pas qu'une loi nous dise les hommes sont libres. C'est la réalité de cette liberté qu'il faut assurer. Et si l'exercice en est, en fait, empêché, supprimé souvent par ce que l'on appelle trop aisément les fatalités naturelles et économiques, l'obligation existe pour l'ensemble des associés de réagir par un effort commun de justice et de solidarité contre ces causes de désordre dont la fatalité n'est bien souvent qu'apparente et dont la masse redoutable se désagrégera bien vite dès que la prévoyance et l'association des faibles seront organisées, les libertés syndicales assurées, la mutualité de l'épargne et du crédit constituée par des lois de large esprit social »[71].

Texte remarquable en tant qu'il pose les trois piliers d'une économie sociale : la prévoyance sociale assurant les risques sociaux, les libertés syndicales assurées et limitant la puissance du capital, les banques coopératives mutualisant épargne et crédit.

Nous avons là les trois piliers de l'État social (terme utilisé par Bourgeois dans ce texte) qui assure la régulation d'une économie dont les libertés des associés sont réglées par la justice de chacun envers tous. Beau programme de l'éducation sociale qui se construira au milieu du XXe siècle :

> « C'est vers ce but que s'oriente la discipline naissante que nous appelons l'éducation sociale. Elle vise à créer un moi nouveau, le moi qui ne se posera plus tout seul, qui ne parviendra plus à se concevoir sans se concevoir partie d'un tout »[72].

Ce magnifique texte se termine par un dernier renvoie dos-à-dos du libéralisme et du collectivisme[73] :

> « Considérant ce que doit être, selon la justice, une société d'hommes libres et conscients, nous disons nous, simplement <u>à chacun selon ses droits d'associé</u>.[74]
>
> Ce simple énoncé de la forme la plus élémentaire de la justice l'association entre hommes libres sur le pied d'égalité paraît, aux socialistes, suspect d'esprit conservateur. Ils se trompent nous ne conservons pas l'égoïsme.

---

71 *Ibid.*, p. 22-23.
72 *Ibid.*, p. 24.
73 Par rapport au socialisme et au collectivisme, la pensée de Léon Bourgeois semble avoir évolué avec les évolutions de son époque. Si dans son discours « La coopération et l'idéal social » du 18 juin 1896 au banquet de la Chambre consultative des Associations ouvrières de production, il utilise le mot socialisme au pluriel et rejette seulement le collectivisme comme l'une des doctrines du socialisme, dans son discours d'ouverture du deuxième Congrès d'Éducation sociale, il confond sous un même terme socialisme et collectivisme.
74 Souligné par Léon Bourgeois.

> Inversement, il paraît, à certains économistes, entaché de complaisance pour la révolution sociale. Ils se trompent aussi la révolution que nous souhaitons part de la conscience humaine et aboutit, par la loi, volonté commune des hommes éclairés, à la justice sociale »[75].

Et cette feuille de route de l'éducation sociale ne s'arrête pas aux frontières nationales :

> « L'objet dernier de la science sociale est de créer dans le monde une force d'organisation qui en assure l'unité harmonieuse et le développement pacifique dans la liberté.
>
> Nous croyons que c'est par l'éducation sociale seulement que cet objet pourra être réalisé. Nous croyons que ce développement ne peut être obtenu que par la liberté, mais qu'il n'y a pas de liberté réelle en dehors d'une mutuelle justice »[76].

Il convient de mettre en résonnance cette échelle du monde avec la formule de « libération universelle » que Léon Bourgeois utilisa dans son discours de clôture du premier Congrès d'Éducation sociale, en parlant des ouvriers coopérateurs ou syndiqués :

> « Et qu'est-ce qu'ont fait, de leur côté, tous ces ouvriers, tous ces travailleurs, peut-être plus méritants encore que tous les autres, quand ils ont constitué toutes ces sociétés, toutes ces associations que nous avons passées en revue, ces mutualités, ces coopératives, ces syndicats, dans lesquels, encore obscurément, avec des difficultés de tous les jours, avec des ignorances inévitables, ils cherchaient à faire profiter leurs camarades, ceux qui les entouraient, en même temps qu'eux-mêmes, du bien social ? Ils avaient, eux, je le disais, plus de mérite que personne, car, pour eux, il s'agissait, non plus seulement d'un enseignement par la parole, mais d'un exemple à donner par leurs actes, par leur vie elle-même ; il leur fallait, du même coup, gagner le pain quotidien et enseigner le devoir social ; il s'agissait de faire de leur modeste instrument de travail personnel l'instrument de libération universelle. (Salve d'applaudissements.) »[77].

Revenons à son discours prononcé en ouverture du deuxième Congrès d'Éducation sociale qui se termine par une mise en garde contre le collectivisme comme un mauvais remède à apporter au problème social sur le plan économique :

> « A quoi servirait d'avoir socialisé par quelque immense coup de force la masse des choses, si les hommes restaient divisés, ennemis, se déchirant devant ce bloc de trésors. Ce ne sont pas les biens, ce sont les esprits et les consciences des hommes qu'il s'agit de socialiser.
>
> Une fois éveillée au sens de la justice sociale, laissons marcher librement la personne humaine elle fera son devoir »[78].

75 *Ibid.*, p. 23-24.
76 *Ibid.*, p. 24-25.
77 Dans *Solidarité*, *Op. cit.*, p. 225.
78 *Op. cit.*, p. 25.

Conclusion

Quel bilan tirer de l'éducation sociale après en avoir restituées les diverses facettes qu'elle recouvre dans le solidarisme de Léon Bourgeois ?

Nous commencerons par la colonne de l'actif. Le prisme de l'éducation sociale a comme premier avantage de faire ressortir la primauté du principe de l'individu associé dans la doctrine solidariste de Léon Bourgeois. Pas une des applications de l'éducation sociale qui n'échappe à son adossement en opposition au principe libéral de l'individu isolé. Il y a là pour nous un enjeu théorique majeur tant ce principe premier de l'individu associé assure une solidité conceptuelle à l'architecture intellectuelle du solidarisme et, au-delà, à la science sociale qu'il invite à bâtir.

Le deuxième élément à l'actif est la prépondérance des organisations en tant que milieu de vie que l'éducation sociale établit afin d'opérer une transformation sociale. Si le plan de la doctrine commune, de son enseignement est une condition nécessaire, car il « marque le chemin de la révolution à accomplir », il reste très insuffisant aux yeux de Léon Bourgeois car c'est par le sentiment, la passion que se produit l'essentiel, c'est-à-dire le changement des volontés et des habitudes. Dans ses discours en tant que président de la Ligue de l'enseignement, Léon Bourgeois se félicite des premiers développements des « institutions de l'éducation sociale » autour et après l'école, aux âges de l'enfance et de l'adolescence. Et encourage à continuer à les démultiplier. A ce niveau, il paraît important de souligner que l'éducation sociale doit mêler ces jeunes aux associations qui se développent, mutuelles, coopératives ou syndicats en tant qu'elles constituent « une école de la solidarité ».

Le troisième élément à l'actif, dans le prolongement du deuxième, est l'élargissement de l'éducation sociale aux institutions de la vie professionnelle à l'âge adulte. Se joue ici le remède au problème social à son niveau économique. Trois grandes institutions sont mises en avant : celles de la prévoyance sociale, celles des syndicats et, enfin, celles des banques mutualistes. L'éducation sociale porte une transformation des institutions de l'économie de telle sorte que les libertés individuelles y soient réglées par les conditions de la justice pour tous.

D'autres éléments rencontrés peuvent également être rangés à l'actif du bilan. L'idée que le traitement du niveau économique relève d'une science sociale dont le principe premier et unitaire est celui de l'individu associé. L'idée que l'horizon de l'équation du problème social est celui du monde et, donc, que des organisations doivent travailler à ce niveau pour y établir la justice comme condition à la fois des libertés individuelles et de la paix. Enfin, que l'économie sociale ne se limite pas aux mutuelles, coopératives et associations mais intègrent les syndicats.

En ce qui concerne le passif du bilan, nous pouvons commencer par l'envisager à partir des critiques que suscita l'éducation sociale auprès des socialistes de l'époque. Ainsi, Georges Sorel, théoricien du syndicalisme révolutionnaire, écrit-il en 1907 :

> « Il ne manque pas de gens très intelligents pour s'imaginer que les conceptions socialistes et révolutionnaires ne sont qu'un accident que pourraient écarter de meilleurs procédés à établir dans les rapports entre les classes. Ils croient que le monde ouvrier comprend tout entier l'économie sous l'aspect du devoir et se per-

> suadent qu'un accord se ferait si une meilleure éducation sociale était donnée aux citoyens »[79].

Cette critique serait définitive si l'éducation sociale chez Léon Bourgeois se réduisait à une éducation morale, voir à un enseignement moral. Elle est, comme nous l'avons montré, bien davantage. Néanmoins, cette critique soulève la question du rapport de force comme nécessaire pour que de nouvelles institutions puissent advenir en raison de la conflictualité des intérêts.

Comme a pu le dire Vincent Peillon[80], les lois sociales en France, l'État providence, les services publics doivent plus au solidarisme qu'à Marx ou Tocqueville. Toutefois, pour ne pas emprunter le chemin de la révolution violente de l'appropriation collective des moyens de production, le chemin de la troisième voie ne peut installer ses nouvelles institutions sans considérer la question de la lutte liée à la conflictualité des intérêts. Là réside l'angle mort de l'éducation sociale dans le solidarisme de Léon Bourgeois.

---

79 Cité par Laot F., *Op. cit.*, p. 99-100.
80 Faut-il brûler François Furet ?, *L'Obs*, 29 août 2008, https://bibliobs.nouvelobs.com/essais/ (consulté le 10 décembre 2020).

Paulo Freire et l'émancipation des travailleurs

Irène Pereira
LIS/UPEC

Résumé : Cet article vise à dégager l'originalité et les principes de la pédagogie de Paulo Freire relativement à la question de l'émancipation des travailleurs. Pour cela, l'article fait ressortir quatre idées principales : 1) L'importance accordée à l'expérience vécue des travailleurs 2) la mise en œuvre d'une dialectique entre des savoirs expérientiels et des savoirs savants 3) la finalité de conscientisation qu'implique cette pédagogie 4) et enfin, la place de l'éthique dans la pratique pédagogique.

Mots clefs : Paulo Freire, pédagogie, travailleurs, oppression, dialectique

Paulo Freire (1921-1997) est un pédagogue brésilien, célèbre en particulier, pour son ouvrage *Pédagogie des opprimés*[1] et pour sa visée de conscientisation. Son travail a néanmoins donné lui souvent à des mauvaises interprétations et des simplifications dont il s'est d'ailleurs plaint lui-même à de multiples reprises.

La question de l'émancipation des travailleurs est au cœur de son projet éducatif. En effet, après des études de droit, il abandonne rapidement la profession d'avocat, pour travailler pour le Service social de l'industrie (SESI) où il s'occupe de mettre en œuvre des projets d'éducation populaire pour et avec les travailleurs. Il est entre autres dans sa démarche influencée par l'expérience d'éducation populaire en France de Peuple et Culture.

Comme tous les éducateurs qui se sont donnés pour objectif l'émancipation des travailleurs, Paulo Freire a été confronté au paradoxe de l'éducateur émancipateur. Si l'éducateur émancipe, alors ce n'est plus le peuple qui s'émancipe par lui-même. Mais si le peuple s'émancipe par lui-même, alors il n'a pas besoin d'éducation et encore moins d'éducateur. Par conséquent, si l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes, quel peut alors être le rôle de l'éducation dans le processus d'émancipation ? Mais surtout, quel peut-être le rôle de l'éducateur ?

Cette présentation se donnera pour objectif d'essayer de faire ressortir certaines des idées force de Paulo Freire sur cette question et qui en constitue l'originalité : la prise en compte de l'expérience vécue des travailleurs (I), la dialectique entre différents types de savoir (II), la conscientisation (III), l'éthique dialogique (IV). Pour finir, nous terminerons sur une dimension plus générale, la question de l'éducation et de la dignité des opprimées (V).

1 Freire P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.

Première idée force : La découverte de l'importance de l'expérience vécue des travailleurs

C'est alors qu'il travaille pour le SESI qu'il fait une expérience qui va profondément le marquer dans sa conception de ce qu'implique l'émancipation des travailleurs par l'éducation et qu'il raconte bien des années plus tard dans son ouvrage *Pédagogie de l'espoir*[2].

Paulo Freire prend une leçon d'un travailleur[3]

Dans *Pédagogie de l'espoir*, il se souvient de ce qui est arrivé un soir à l'issue d'une présentation qu'il avait faite du résultat d'une recherche qu'il avait mené, alors qu'il était un jeune éducateur, dans un centre social du SESI, dans l'État du Pernambuco. Cette présentation était à destination de travailleurs. Au cours de son intervention, Paulo Freire parle de la punition et de la récompense en éducation. Il écrit :

« A la fin, un homme jeune encore, d'environ 40 ans, mais déjà abîmé, m'a demandé la parole et m'a donné sans doute la plus claire et cuisante leçon que j'ai reçue de toute ma vie d'éducateur. » (...)

L'homme commence alors son discours :

« Maintenant, je voudrais dire certaines choses au Docteur avec lesquelles je pense que mes compagnons sont d'accord. Il me regarda brusquement et me demanda : « Docteur Freire savez-vous où nous habitons ? Monsieur a déjà-t-il été dans une de nos maisons ? ». Il commença alors à décrire la géographie précaire de leurs maisons. Le manque de pièces, les espaces limités où les corps sont entassés. Il a parlé du manque de ressources pour les moindres nécessités. Il a parlé des fatigues du corps, il a parlé des rêves d'un lendemain meilleur. De l'impossibilité où ils étaient d'être heureux. D'avoir de l'espérance. » (...)

Plus Paulo Freire l'écoute, plus il éprouve un malaise... L'homme continue :

- Docteur, je n'ai jamais été chez vous, mais je vais vous dire à quoi cela ressemble. Combien avez-vous d'enfants ? Ce sont tous des garçons ? (...)

Docteur, votre maison doit être individuelle sur un terrain, ce que les gens appellent un « pavillon ». Il doit y avoir une chambre pour vous et votre femme. Une autre chambre, plus grande, pour les trois filles. Il y a un autre genre de Monsieur qui a une chambre pour chaque fils et fille. Mais vous, Monsieur, vous n'êtes pas de cette espèce-là. Chez vous, il y a une autre chambre pour les deux fils. Il y a une baignoire avec de l'eau chaude. Il y a cuisine avec une gazinière... » (...)

Il continue ainsi la description de la maison de Paulo Freire, qu'il n'avait jamais vue et que pourtant il décrivait parfaitement...

L'homme clôt alors sa prise de parole de la manière suivante :

« une chose est de rentrer à la maison, même fatigué, et de trouver les enfants qui ont

2 Freire P. *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
3 Extrait de *Pédagogie de l'espoir* traduit par l'auteure de l'article depuis le portugais.

pris un bain, qui sont bien habillés, avec des vêtements propres, qui ont bien mangé, qui n'ont pas faim, et c'est autre chose de trouver ses enfants sales, affamés, criant, faisant du bruit. Et nous autres nous devons nous réveiller à quatre heures du matin, le lendemain, pour tout recommencer à nouveau, dans la douleur, dans la tristesse, avec le manque d'espoir. Si nous frappons nos enfants, au-delà même des limites, ce n'est pas parce que nous ne les aimons pas. C'est parce que la dureté de la vie ne nous laisse pas beaucoup le choix. » (...)

Le soir, Paulo Freire rentre en voiture avec sa femme Elza :

« - Je pensais que j'avais été tellement clair – lui dis-je. Il me semble qu'ils ne m'ont pas compris.

- Est-ce que ce ne serait pas toi, Paulo, qui ne les as pas compris ? - m'a demandé Elza. Et elle continua : - Je crois qu'ils ont compris le fond de ton discours. Le discours de l'ouvrier a été très clair là-dessus. Ils t'ont compris. Mais ils ont besoin que tu les comprennes aussi. C'est là, toute la question. » (...)

Paulo Freire prend conscience que le processus d'émancipation doit partir des connaissances tirées de l'expérience sociale des travailleurs. Les opprimés ne sont pas ignorants. Personne n'est totalement ignorant. Il prend conscience de ce que les opprimés ont un savoir social lié à leur position dans les rapports sociaux. Ils possèdent un savoir de classe sociale. On retrouve ici possiblement l'influence de Karl Mannheim et de la sociologie de la connaissance qu'il a développée dans *Idéologie et Utopie*[4].

Les enseignants ont eux aussi également à s'instruire sur cette expérience sociale des opprimés. C'est pourquoi la pédagogie des opprimés, ou ensuite la pédagogie critique, doit partir d'une enquête sur les conditions sociales d'existence dans lesquelles vivent les opprimés. Ainsi, la méthode d'alphabétisation que Paulo Freire développa au début des années 1960 comporte une phase d'enquête sur l'univers thématique des personnes qu'il se donne pour objectif d'alphabétiser.

C'est aussi pour cela que Paulo Freire est attaché au caractère dialogique de la pédagogie. Il s'agit que les opprimés puissent exprimer l'expérience sociale qu'ils ont acquise.

Deuxième idée force : La dialectique entre différents types de savoir

Mais si Paulo Freire accepte de recevoir des leçons des travailleurs, il leur arrive également de leur en donner. Il se trouve effectivement confronté à l'intériorisation par les opprimés de leur propre indignité et à ce qu'il appelle la culture du silence.

Mais Paulo Freire récuse également la position populiste. Dans celle-ci, les opprimés s'émancipent eux-mêmes sans avoir besoin d'un savoir théorique. Le savoir d'expérience se suffit à lui-même. Il existe une autre variante de cette conception. Les opprimés s'émancipent au contact direct des œuvres savantes, sans avoir besoin de la médiation d'un enseignant pour les aider à maîtriser ce savoir. Le populisme tombe dans deux types d'écueil.

---

4 Mannheim K., *Idéologie et utopie* - Une introduction à la sociologie de la connaissance. Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1956.

Paulo Freire donne une leçon aux travailleurs[5]

La scène se passe entre Paulo Freire et des paysans dans un cercle de culture :

Nous avons commencé par un dialogue vif avec des questions et des réponses de ma part et de la leur, mais, qui a été suivi, rapidement d'un silence déconcertant.

Moi aussi, je suis resté silencieux (…) Je savais et j'espérais que soudain, l'un deux, rompant le silence, parlerait en son nom et au nom de ses compagnons.

« Désolés Monsieur », dit l'un deux, « d'avoir parlé. Vous êtes, Monsieur, celui qui peut parler, car c'est vous, Monsieur, qui savez. Nous non (…) "

(…) « Très bien » dit-il en réponse à l'intervention des paysans. J'accepte que c'est moi qui sais et vous qui ne savez pas. Peu importe, je souhaite vous proposer un jeu, qui pour bien fonctionner, exige une absolue loyauté. Je vais diviser le tableau noir en quatre parties, dans lesquelles je noterai, de mon côté et du vôtre, les points que je vais marquer et ceux que vous allez marquer. Le jeu consiste à ce que chacun pose une question à l'autre. Si celui qui est interrogé ne sait pas répondre, le point est au questionneur. Je vais commencer le jeu en vous posant une première question.

À ce moment, précisément parce que j'avais assumé le « temporalité » du groupe, le climat était plus vif que quand nous avions commencé, avant le silence.

Première question :

« - Que signifie la maïeutique socratique ? »

Rire général et j'ai marqué le premier point.

« - Maintenant, j'ai dit, c'est à vous de me poser une question. »

Il y eu des murmures et l'un d'eux lança une question :

« - Qu'est-ce que la courbe de niveau ? »

Je n'ai pas su répondre. J'ai écrit : un à un.

« - Quelle est l'importance de Hegel dans la pensée de Marx ? »

Deux à un.

« - A quoi sert le chaulage du sol ? »

Deux à deux.

Et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'on arrive à dix à dix.

Au moment de les laisser, je fis une suggestion : « Réfléchissez à ce qui s'est passé cet après-midi ici. Vous avez commencé en discutant avec moi (…) Nous avons fait un jeu sur les savoirs et nous avons fait match nul, dix à dix. Je savais dix choses que vous ne saviez pas et vous saviez dix choses que je ne savais pas. Pensez bien à cela ».

5 Extrait de *Pédagogie de l'espoir*, traduit par l'auteure de l'article.

Le premier est l'anti-intellectualisme : les connaissances théorico-scientifiques n'ont pas d'intérêt pour les opprimés. Le second, c'est le fait de croire que tout le monde peut-être un expert sur tout et qu'il suffit de se mettre à plusieurs pour acquérir une connaissance experte d'un domaine. En fait, le problème de l'expertise, c'est avant tout un problème de temps. Il faut beaucoup de temps pour former une personne qui soit capable de maîtriser un contenu et de le didactiser pour le rendre accessible à d'autres.

La solution de Paulo Freire à la question de l'émancipation n'est donc ni le « despotisme éclairé », ni le populisme. Il s'agit d'un processus de co-émancipation à travers une dialectique entre différents types de savoir : des savoirs d'expérience qui sont locaux et des savoirs savants abstraits qui ont une portée générale.

L'action émancipatrice de transformation sociale doit être capable de s'adapter au contexte local, mais elle doit être également s'inscrire dans une lecture du monde qui a une portée de transformation sociale plus générale, une portée systémique.

Ici, ce qui est très intéressant, c'est que Paulo Freire récuse deux positions. La première est celle que j'appelle « le despotisme éclairé ». Dans cette conception, le maître est celui qui sait. Il détient le savoir qui doit libérer les opprimés. On trouve cette conception de Marx à Bourdieu. C'est le savoir qui libère. Il s'agit donc d'émanciper les opprimés.

Troisième idée force : La conscientisation

Paulo Freire n'est pas le premier auteur à utiliser la notion de conscientisation, mais il est sans doute celui qui lui a donné sa plus grande renommée. Néanmoins, lui-même s'est plaint que cette notion avait été tellement utilisée par la suite, dans des sens qui ne lui convenait pas, qu'il avait renoncé en partie à l'utiliser dès les années 1970. Dans la revue de la littérature qu'il lui a consacrée, Alexis Jamal[6] remarque à juste titre que le flou de l'usage de la notion tient également en partie au fait que Paulo Freire n'a pas toujours été très précis dans le processus qu'elle désigne. Ainsi trouve-t-on des théories assez diverses qui ont essayé d'opérationnaliser de manière plus précise sa théorie.

Il existe un entretien de 1973, « Conscientisation et révolution »[7], dans lequel des militants interrogent plus précisément Freire sur ce qu'il faut entendre par « conscientisation ». Dans ce texte, il commence par reconnaître sa responsabilité dans des dérives d'interprétation auxquelles a pu donner lieu sa pensée : « Dans la mesure où dans mes premiers travaux théoriques, je n'ai fait aucune référence, ou presque, au caractère politique de l'éducation et que j'ai négligé le problème des classes sociales et de leur lutte, j'ai ouvert le chemin à toutes sortes d'interprétations et de pratiques réactionnaires »[8]. Par-là, Paulo Freire affirme clairement qu'il ne peut pas y avoir de pratique éducative émancipatrice sans une prise en compte des rapports sociaux de pouvoir.

6 Jemal A.. *Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature. The Urban review*, 2017, 49(4), 602–626. doi:10.1007/s11256-017-0411-3
7 Freire P., « Conscientisation et révolution », in *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.
8 *Ibid.*, p. 184

Paulo Freire souligne également un point important de sa conception de la « conscientisation » dans cet entretien : « il me semble clair que les paysans analphabètes n'ont pas besoin du contexte théorique – dans notre cas, les « cercles de culture » - pour réaliser la prise de conscience de leur situation objective d'opprimés. Cette prise de conscience a lieu dans le contexte concret ». Contrairement à ce que l'on pense parfois, Paulo Freire ne considère pas que le rôle de l'éducateur ou de l'éducatrice dans le processus de conscientisation consiste à faire prendre conscience aux opprimés de leur oppression. Cela ils et elles en ont déjà conscience : ils et elles en ont l'expérience vécue. Il s'agit d'un savoir d'expérience.

Le rôle de la conscientisation est tout autre comme il l'explique dans cet entretien :

> « Mais ce que leur [celle des paysans] prise de conscience, faite dans leur immersion dans leur quotidienneté, ne leur donne pas, c'est la raison d'être de leur propre condition d'exploités. Celle-ci est une des tâches centrales que nous devons accomplir dans le contexte théorique »[9]. Cela signifie que le processus de conscientisation consiste dans une dialectique entre le savoir d'expérience des opprimés et le savoir théorique des éducateurs et éducatrices. Le rôle des éducateurs et des éducatrices dans le processus de conscientisation consiste dans une montée en généralité qui permet la prise de conscience du caractère non pas uniquement local et situé de l'oppression, mais de sa dimension sociale systémique.
> « En d'autres termes, il peut arriver que les masses populaires se rendent compte des raisons les plus immédiates qui expliquent un fait particulier, mais qu'elles ne saisissent pas en même temps les liens entre ce fait particulier et la totalité de laquelle il participe, où se trouve le « viable historique »[10].

Cette prise de conscience du caractère systémique est très importante pour que les opprimés puissent mener non pas uniquement des luttes locales et à court terme, mais une lutte globale qui vise à transformer les rapports sociaux d'oppression dans leur ensemble. La conscientisation est donc une condition de possibilité également des alliances qui peuvent s'établir par-delà une expérience très située de l'existence d'une situation commune d'oppression.

Néanmoins, il est nécessaire de souligner que pour Paulo Freire, la conscientisation ne se suffit pas à elle-même. Le processus de conscientisation doit être inclus dans une dialectique plus vaste, celle entre théorie et pratique : « Voilà pourquoi nous réaffirmons qu'il n'y a pas de conscientisation en dehors de la praxis, en dehors de l'unité théorie-pratique, réflexion-action »[11]. Le processus est celui d'une action-réflexion-action. La praxis se situe à deux niveaux : la praxis éducative ou action dialogique et la praxis révolutionnaire qui seule conduit à transformer la réalité. Car pour Paulo Freire, l'éducation ne transforme pas le monde par elle-même. Elle change les êtres humains qui eux changeront le monde par l'organisation de mouvements sociaux.

9 *Ibid.*, p. 189.
10 *Ibid.*, p. 194.
11 *Ibid.*, p. 193.

Quatrième idée force : L'éthique dialogique

L'éducation est donc considérée par Paulo Freire comme une praxis. Cela en un double sens. Il s'agit d'une praxis (action) par opposition à la simple *theoria* (la contemplation). Néanmoins, Paulo Freire donne à la notion de *praxis* un sens tout à fait particulier dans la mesure où la *praxis* est indissociable de l'action : elle est action-réflexion.

Mais la *praxis* (agir éthique) s'oppose également à la *poiesis* (agir technique). La pédagogie n'est pas une technique. Il existe bien une méthode d'alphabétisation mise au point par Paulo Freire, mais la pédagogie ne se réduit en aucun cas à une méthode, à un agir technique. Cela Paulo Freire le répète à de multiples reprises au cours de son existence.

Dans la pédagogie, le cœur de l'agir éthique est le dialogue, à l'inverse, l'action anti-dialogique, prend le nom de « pédagogie bancaire ». On a souvent réduit à tort la notion de « pédagogie bancaire » à une critique de la pédagogie transmissive. On comprend bien que cette lecture fasse plaisir à certains qui veulent à tout prix tirer Paulo Freire du côté de l'éducation nouvelle. Néanmoins, la position de Paulo Freire n'est ni magistro-centré, ni puero-centré. Sa position est dialectique. D'où le fait que le dialogue y occupe une place aussi centrale : dans le dialogue chacun est tour à tour sujet de pensée et parole. La pédagogie bancaire désigne une pratique dans lequel l'autre est réduit uniquement au statut d'objet. Il s'agit d'une pratique où il se trouve réifié. Paulo Freire l'écrit très clairement à plusieurs reprises dans *Pédagogie des opprimés* : « l'éducateur, finalement, est le sujet agissant du processus, les élèves en sont de simples objets »[12].

La pratique dialogique, ce n'est pas un ensemble de techniques de communication qui en fin de compte pourrait être réduites à de la manipulation. Être un ou une éducatrice ouverte au dialogue, c'est une posture éthique. Bien souvent, Paulo Freire a été confronté à des personnes qui lui demandaient comment mettre en œuvre la pédagogie libératrice. La difficulté tient au fait que ces personnes attendaient une réponse technique, là où la pédagogie de Paulo Freire propose une réponse éthique. La pédagogie est un agir éthique. Dans une conférence de 1988, intitulée « Les vertus de l'éducateur progressiste », Paulo Freire énonce en particulier une vertu qui est au cœur de l'agir éthique, c'est la « consistance ». Cela consiste en une cohérence entre ce que l'on écrit, ce que l'on dit et ce que l'on fait. Ce qui différencie l'éducateur réactionnaire de l'éducateur progressiste, c'est en premier lieu ses finalités : l'éducateur ou l'éducatrice progressiste lutte contre les discriminations et les inégalités sociales. Mais ce qui fait qu'il ou elle est authentiquement un ou une éducatrice progressiste, c'est qu'il ou elle fait preuve de consistance. Cela veut dire que cette lutte contre les discriminations et les inégalités sociales n'est pas un simple discours pour se donner bonne conscience, mais que cela se traduit par des pratiques pédagogiques adéquates.

Conclusion : Éducation et dignité des opprimés

Le projet d'éducation des opprimés, tels que le conçoit Paulo Freire, est en relation avec sa conception de la dignité de l'être humain. Pour lui, l'être humain est un être ontologiquement

12 *Ibid.*, p. 53.

inachevé, qui a une vocation ontologique au « plus-être ». La société capitaliste tournée vers l'avoir détourne les capitalistes de leur vocation ontologique d'êtres humains au plus-être. Ils sont aliénés alors qu'ils se croient libres. Mais pire encore, les oppresseurs pour assouvir leur aspiration à « avoir plus » sont conduits à réifier d'autres êtres humains en les traitant par exemple comme de simples instruments pour générer du profit au détriment de leur dignité d'être humain.

L'éducation est donc un processus qui doit permettre aux travailleurs et travailleuses opprimés de restaurer leur dignité d'être humain bafouée. Par l'éducation, l'être humain peut développer des capacités pour devenir sujet de son histoire et de l'histoire humaine. Ils redeviennent ainsi sujet de leur propre histoire personnelle en étant considérés comme des sujets pensants et capables de s'exprimer. Ils deviennent des sujets de l'histoire en prenant conscience du caractère systémique de l'oppression qu'ils subissent.

Dans la philosophie de l'histoire de Paulo Freire, les opprimés ont la mission de se libérer eux-mêmes et de libérer leurs oppresseurs. En effet, les opprimés ont conscience de leur oppression, tandis que les oppresseurs n'ont pas conscience de leur aliénation. Mais comme nous l'avons vu, la simple conscience de son oppression peut s'avérer insuffisante pour mener un projet historique d'une telle ampleur. Le rôle de l'éducation est alors pour Paulo Freire de permettre aux opprimés de prendre conscience du caractère socio-politique de l'oppression et de leur mission historique.

Mais en dépit de cela, il n'y a pas chez Paulo Freire d'enfermement fataliste de chacun dans son identité sociale. Les éducateurs et éducatrices sont bien souvent issus des classes sociales bourgeoises et ils ou elles peuvent jouer un rôle d'alliés dans le processus d'émancipation. Mais, il est nécessaire pour cela, auparavant, qu'ils et elles prennent conscience des conditions sociales d'existence des opprimées.

Former les professeurs du peuple. La place de l'éducation populaire dans les collections des Écoles Normales de Melun

Christine Murat
Service commun de documentation de l'UPEC

Résumé : A l'occasion du colloque *Instruire le peuple, émanciper les travailleurs*, les bibliothèques du SCD de l'UPEC ont exposé les collections des anciennes Écoles Normales de Melun sous le titre *Qui éduquera le peuple ? Une histoire des relations entre l'École Normale et l'éducation populaire*. Les ouvrages destinés à la formation des instituteurs et institutrices éclairent d'une manière singulière la façon dont l'éducation populaire s'inspire de l'instruction primaire, s'en émancipe puis tente en retour de la transformer. A l'occasion de ce parcours, la question des savoirs à transmettre, comment et par qui se renouvelle. S'agit-il d'instruire, d'éduquer moralement ou de s'émanciper collectivement ?

Mots-clés : Écoles Normales – Instruction – Éducation morale – Éducation sociale – Éducation Nouvelle

Title: *How to train teachers of the people. Popular education in Primary Teachers Training Colleges of Melun collection.*

Abstract: During the conference on *Instructing the people, emancipate the workers*, The Documentation Section of UPEC libraries have displayed collections from old Teachers Colleges in Melun. The exhibition is entitled *Who will educate the people. A history of relations between Primary Teachers College and popular education.* The books used for the purpose of training school teachers cast a significant light upon the way community education is inspired by primary education, breaks free from it then in turn tries to transform it. This journey is an opportunity to renew the question raised about knowledge and its transmission: how it's passed on and who does? Is it about teaching, moral education or collective emancipation?

Key-words: Teacher training colleges – Instruction – Moral education – Social education - Progressive Education

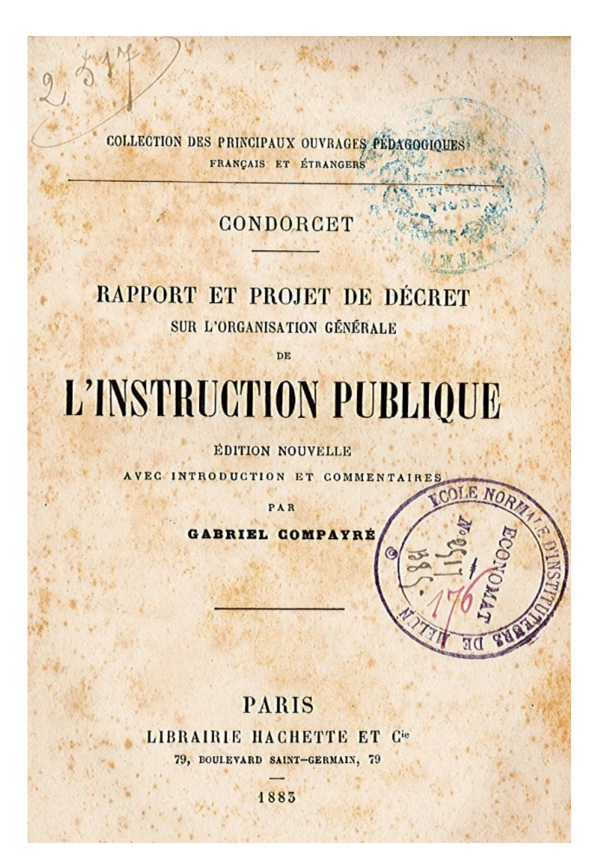
---

L'École Normale d'instituteurs de Melun ouvre à la Maison Boulogne, rue Saint-Liesne en 1833, au moment où la loi Guizot impose une École normale dans chaque département. En 1877 est construite l'École Normale d'institutrices de Melun, rue Belle-Ombre. Les collections de leurs bibliothèques représentent aujourd'hui 6 000 titres de la moitié du XIXe siècle jusqu'en 1989 : ouvrages de philosophie, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, didactique de chaque discipline et manuels de premier degré. Ce fonds donne une idée des publications destinées à la formation des instituteurs et institutrices, tout en reflétant les choix d'acquisition et de conservation des professionnels de la documentation. Les ouvrages cités ici sont tous issus de cette collection. Ils éclairent de leur manière singulière les liens entre l'instruction publique et le

projet d'éducation populaire, traduisant la proximité ou la distance entre leurs acteurs, leurs méthodes et leurs publics.

L'éducation du peuple et l'instruction primaire

Condorcet (1743-1794) est considéré comme l'inspirateur de l'éducation populaire. En 1792, il présente à l'Assemblée législative son rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique. L'édition présente dans les Écoles Normales de Melun[1] est introduite et commentée par Gabriel Compayré (1843-1913), professeur de pédagogie à l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.


COLLECTION DES PRINCIPAUX OUVRAGES PÉDAGOGIQUES
FRANÇAIS ET ÉTRANGERS

CONDORCET

RAPPORT ET PROJET DE DÉCRET
SUR L'ORGANISATION GÉNÉRALE
DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ÉDITION NOUVELLE
AVEC INTRODUCTION ET COMMENTAIRES
PAR
GABRIEL COMPAYRÉ

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1883

Pour Condorcet l'éducation doit pouvoir « établir entre tous les citoyens une égalité de fait [2]». Si elle vise l'émancipation des esprits, elle doit aussi « donner aux fils de paysans et d'ouvriers les moyens de lutter contre la misère [3]». En conséquence, il ne se contente pas d'appeler tous les enfants de 6 à 10 ans à l'école primaire pour les « abandonner » ensuite : il en appelle d'emblée à des conférences publiques, professées par les instituteurs dans des écoles du dimanche, ouvertes à tous les citoyens[4].

1 M. J. de Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Introduction et commentaires par Gabriel Compayré.* Paris, Librairie Hachette, 1883.
2 *Ibid.* p. 2.
3 *Ibidem.*
4 *Ibid.* p. 10

> « Cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées : la possibilité de recevoir une première instruction leur manquerait encore moins que celle d'en conserver les avantages ». [5]

Il s'agit de faire en sorte que l'esprit des travailleurs reste actif malgré la division et la mécanisation des tâches. La connaissance technique des arts et des métiers est au programme, mais aussi celle des lois nouvelles, jusqu'à l'art de s'instruire par soi-même. Figure au premier rang l'instruction civique, que Condorcet souhaite éloignée au possible de « tables descendues du ciel, qu'il faut adorer et croire [6]».

En présentant ce projet en 1883, Gabriel Compayré marque ses distances et limite l'ambition de l'éducation populaire à l'enseignement primaire. La disparition de toute inégalité est selon lui « vraiment irréalisable [7]». A Condorcet qui souhaite une éducation à la fois universelle et complète, il reproche la « chimère » de la gratuité de l'enseignement à tous les degrés : « La société, si elle doit l'instruction élémentaire, ne doit pas l'instruction secondaire ou supérieure [8]». Au sein des collections, la série d'ouvrages présentés ci-après, veille de la même manière à délimiter l'éducation destinée au peuple.

Instruire sans troubler l'ordre

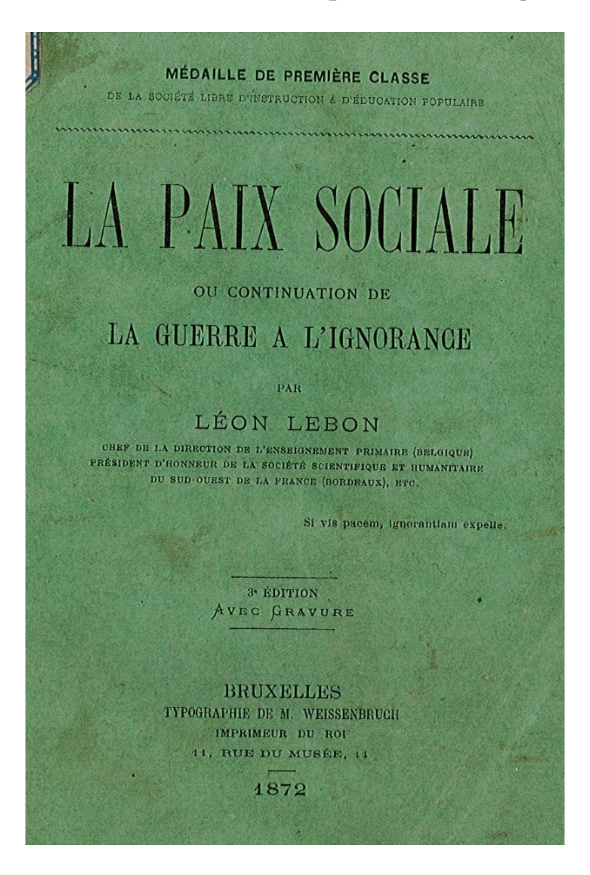
Au XIXe siècle, le suffrage universel masculin en 1848 ainsi que la révolution industrielle relancent la question de l'instruction du peuple et de ses enfants. Les dangers et bienfaits de l'éducation pour tous et toutes sont rediscutés, en rupture avec le XVIIIe qui considère celle-ci comme un facteur d'instabilité et de désordre.

La paix sociale, ou la continuation de la guerre à l'ignorance, rédigé en 1872 par Léon Lebon figure parmi les ouvrages qui ont contribué à former les instituteurs à Melun. Directeur de l'enseignement primaire en Belgique, il a reçu la médaille de Première classe de la Société libre d'instruction et d'éducation populaire. Fondée en 1869, cette Société figure parmi les grandes associations philanthropiques qui naissent à l'initiative des élites au XIXe siècle. Léon Lebon répond aux détracteurs de l'instruction des classes inférieures qui redoutent de voir les travailleurs, une fois instruits, abandonner leur travail. Il n'est plus temps d'avoir peur du « manque d'obéissance chez des sujets savants », ou de maintenir les pauvres dans l'ignorance « pour qu'ils ne soient pas mécontents de leur sort [9] ». Comme Victor Duruy, promoteur de l'enseignement obligatoire le rappelle, c'est l'ignorant « qui brise les machines, bouleverse les chemins de fer, détruit les fils télégraphiques, incendie les usines », c'est l'ignorant qui « écoute les conseils insensés et tente les révolutions inutiles [10]». Alors qu'on peut « tout faire accepter à

5 *Ibid.* p. 5.
6 *Ibid.* p. 11.
7 *Ibid.* p. IX.
8 *Ibid.* p. IX.
9 Lebon L., *La paix sociale ou continuation de la guerre à l'ignorance*, Bruxelles, Typographie de M. Weissenbruch, Imprimeur du roi, 1872, p. 23.
10 *Ibid.* p. 20 et 21.

des gens qui raisonnent », l'ignorance populaire est un « très grave danger social [11]». Il faut donc tout à la fois « éclairer et moraliser [12]», tant l'instruction partout inspire la modération.

Bien sûr « il ne s'agit pas de faire de tout homme un savant » ou d'exciter les présomptions : « l'enseignement ne tend nullement à déclasser [13]». Il faut adapter un enseignement à des besoins « raisonnables et limités [14]». L'instruction des classes laborieuses est bien encouragée, mais plutôt pour pacifier les conflits entre classes qu'instaurer l'égalité.



Dans son *Économie politique populaire*, Henri Baudrillart (1821-1892) économiste de l'Institut de France, défend lui aussi l'instruction tout en définissant ses bornes et son contenu. Il couche par écrit les conférences populaires qu'il délivre aux ouvriers de l'asile impérial de Vincennes, démontrant que les classes aisées et lettrées ne sont ni indifférentes ni hostiles aux classes laborieuses. Cet asile a été inauguré en 1857 pour porter à la fois assistance matérielle et secours intellectuel aux nombreux ouvriers blessés lors des travaux du Préfet Haussmann. H. Baudrillart s'inquiète des conséquences de l'élargissement des droits des ouvriers, de se coaliser et de s'associer, jusqu'au suffrage : quel usage feront ils de ces libertés, s'ils ignorent les « vérités économiques » ? N'exagèreront-ils pas leur puissance ? C'est l'ignorance qui mène au désordre et à la séduction des « faux systèmes sociaux [15] » : il faut donc instruire, et voilà la leçon économique à transmettre : « Toutes les classes comme tous les intérêts sont unis par les liens d'une

11 *Ibid.* p. 21.
12 *Ibid.* p. 23.
13 *Ibid.* p. 25.
14 *Ibidem.*
15 Baudrillart H., *Économie politique populaire*, Paris, Hachette, 1883, p. XVI.

solidarité insoluble [16] ». Il importe que les idées justes impriment leur direction à la volonté générale, afin que « le riche et le pauvre [17]» se rencontrent non pas dans la haine mais dans la concorde.

Déclinant ses conférences en publications, il insiste logiquement sur l'importance des bibliothèques populaires, et sur leur contenu. Est-ce que, si tout y figure, le mauvais comme le bon, l'ouvrier fera son choix et le fera bien ? Il manque d'expérience en cette matière : car à côté des œuvres qui font honneur à l'esprit, figurent « l'immoralité grossière, la passion politique exaltée, la frivolité [18]». Dans les bibliothèques populaires, il ne devra jamais trouver de romans qui distraient de la réalité et « ont aussi le tort grave d'en dégoûter » ; à la jeune ouvrière surtout, ils offrent les mirages d'un monde « qui ne doit pas être le sien [19]». Notons que l'arrêté du Ministère de l'Instruction publique créant en 1862 dans chaque école primaire une bibliothèque scolaire, en fait destinée aux adultes, est suivi un an après par une commission ministérielle d'examen et de sélection des ouvrages. Elle fusionnera en 1879 avec la commission de surveillance des bibliothèques populaires. Le bon livre, à la fois morale et instructif, est celui qui maintient les classes laborieuses dans leur condition.

Éduquer les caractères

La question de l'ordre tisse ainsi un lien entre instruction et éducation morale, palpable à travers la série d'ouvrages suivants, présents dans les Écoles Normales de Melun. Theobald Ziegler (1846-1918) en écrivant en 1893 *La question sociale est une question morale*, invite l'économie et la sociologie à ne pas faire abstraction du point de vue moral. C'est bien l'homme qu'il faut changer et non pas la société, car aucune transformation des conditions extérieures ne viendra jamais à bout des "instincts farouches [20]". Si la question sociale est une question morale, c'est bien l'éducation qui joue le premier rôle.

Jules Siegfried (1837-1922) dans *La misère, son histoire, ses causes, ses remèdes* précise les choses : « Si nous voulons faire disparaître l'antagonisme qui existe trop souvent entre les différentes classes de la société, c'est par l'instruction qu'il faut commencer [21]». Mais « l'instruction n'est qu'un moyen, l'éducation est le but », car il faut encore la force nécessaire pour lutter contre « les mauvaises passions [22]».

Théodore-Henri Barrau (1794-1865), rédacteur en chef du *Manuel général de l'instruction primaire*, est l'auteur en 1836 de *De l'Amour filial, leçons et récits adressés à la jeunesse* et en 1867 de *Conseils aux ouvriers sur les moyens d'améliorer leur condition.* Ces ouvrages aux titres évocateurs, présents tous deux dans les collections, hiérarchisent de la même manière les places respectives de l'instruction et de l'éducation, en lien avec l'obéissance et l'inconduite.

---

16 *Ibid.* p. V.
17 *Ibid.* p. 7.
18 *Ibid.* p. 273.
19 *Ibid.* p. 275.
20 Ziegler, Th, *La question sociale est une question morale*, Paris, F. Alcan, 1893.
21 Siegfried, J., *La misère, son histoire, ses causes, ses remèdes*, Le Havre, Librairie L. Poinsignon, 1880, p140.
22 *Ibidem.*

Le premier ouvrage est un mélange de préceptes et de récits pour adolescents et leurs pères, « dans ce siècle d'excessive indulgence [23] ». L'auteur met ici en garde contre la propagation de l'instruction primaire qui serait « funeste » sans l'obéissance des enfants. C'est uniquement la crainte d'affliger leurs parents, qui doit les empêcher de provoquer des troubles. « Les habitants de nos campagnes, les artisans de nos villes prendront pour les bornes de l'intelligence humaine celles de la misérable instruction qu'ils auront reçue. Ils auront perdu les avantages de l'ignorance. Ils se croiront bien au-dessus de leurs pères et dès lors tout sera perdu[24] ».

Le deuxième ouvrage délivre 30 ans plus tard des conseils aux ouvriers, à la demande de l'un d'entre eux, Joseph, plus sage que les autres. C'est là « un livre technique et populaire », qui « n'excite aucun orgueil, ne flatte aucune passion, ne parle que de devoirs, modération, pénibles efforts et joies sévères [25]». Th. Barrau y enseigne la puissance de l'ordre et de l'économie, depuis l'hygiène jusqu'aux lois. Et surtout il répond à cette question : pourquoi, alors que le talent de l'ouvrier est une fortune qu'on ne peut lui enlever, ne jouit-il pas de ses avantages et connaît la misère au lieu d'un « bien-être modeste » ? Une fois encore les limites sont définies comme un préalable :

> « Mais avant tout et pour prévenir toute fausse interprétation de ma pensée, entendons-nous sur le sens du mot bien-être qui sera quelquefois employé dans ce récit. Je désigne par cette expression un bien être modeste et relatif, tel que le souhaite et l'espère un ouvrier raisonnable, c'est-à-dire la satisfaction des légitimes désirs qu'il lui est permis de former dans la sphère où la divine Providence l'a placé. [26]»

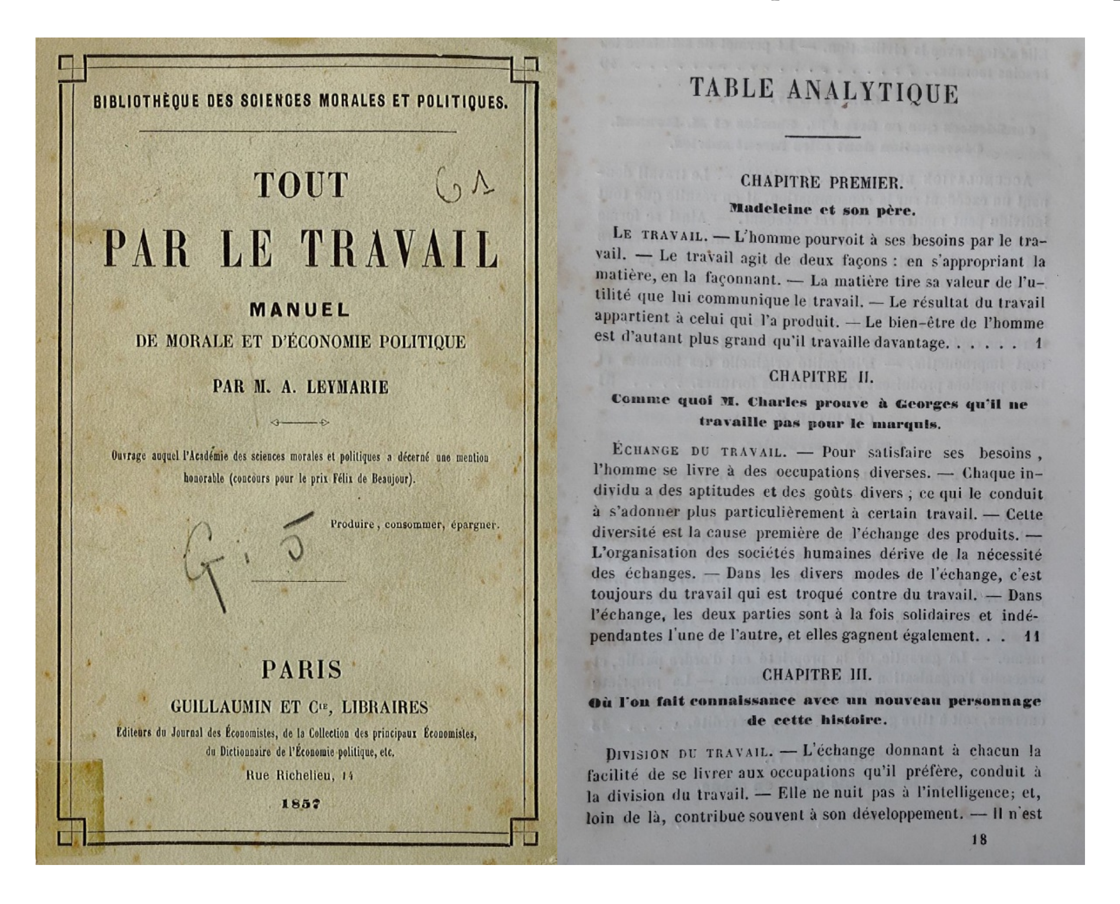
Suit l'énumération des funestes causes : la dissipation, l'inconduite, les « écarts ridicules et odieux » où l'intempérance entraine, qui « abrutit l'esprit et déprave le cœur », les unions précoces et familles nombreuses, les désordres pécuniaires et les dettes, et enfin les entrainements politiques, « l'extravagance [27]» de l'ouvrier qui se livre aux bouleversements. Pour y remédier, « la première condition du succès est une bonne conduite, la seconde est l'instruction [28]». Que Joseph se rassure, la bonne conduite est facilitée pour qui n'a « ni d'argent à dissiper, de fortune à attendre, de temps à perdre [29]» : la nécessité du labeur le préserve.

Des manuels pour cimenter la bonne intelligence

Deux manuels populaires de morale et d'économie politique figurent dans les collections explicitement à l'usage des classes ouvrières. Ils ont été commandés et récompensés par l'Académie des sciences morales et politiques, et visent tous deux à enseigner l'entente entre les classes.

---

23 Barrau Th. H., *De l'Amour filial, leçons et récits adressés à la jeunesse*, Paris, Librairie Hachette, 1836, p. 2.
24 *Ibid.,* p. 147.
25 Barrau Th. H., *Conseils aux ouvriers sur les moyens d'améliorer leur condition*, Paris, Librairie Hachette, 1867, p. II et III.
26 *Ibid.,* p. 5.
27 *Ibid.,* p. 297.
28 *Ibid.,* p. 46.
29 *Ibid.,* p. 39.



BIBLIOTHÈQUE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES.

TOUT
PAR LE TRAVAIL

MANUEL
DE MORALE ET D'ÉCONOMIE POLITIQUE

PAR M. A. LEYMARIE

Ouvrage auquel l'Académie des sciences morales et politiques a décerné une mention honorable (concours pour le prix Félix de Beaujour).

Produire, consommer, épargner.

PARIS
GUILLAUMIN ET CIE, LIBRAIRES
Éditeurs du Journal des Économistes, de la Collection des principaux Économistes, du Dictionnaire de l'Économie politique, etc.
Rue Richelieu, 14
1857

TABLE ANALYTIQUE

CHAPITRE PREMIER.
Madeleine et son père.

CHAPITRE II.
Comme quoi M. Charles prouve à Georges qu'il ne travaille pas pour le marquis.

CHAPITRE III.
Où l'on fait connaissance avec un nouveau personnage de cette histoire.

Le premier *Manuel populaire de morale et d'économie politique* est écrit en 1863 par le directeur de l'École normale de Périgueux et Inspecteur général de l'enseignement primaire Jean-Jacques Rapet (1805-1882). Il reçoit de l'Académie le prix Halpen qui "récompense la personne ayant rendu le plus de services à l'instruction primaire". Lui-même s'enorgueillit de voir grâce à son ouvrage, les habitués du cabaret et du café moins nombreux qu'à l'accoutumée. Il s'adresse à eux sous forme d'entretiens entre Dr Dupré, propriétaire de manufacture et Léonard, ouvrier. Son but déclaré est d'en finir avec « l'antagonisme entre les intérêts des différentes portions de la société [30]». En effet, alors que les propriétaires se préoccupent « des moyens de cimenter la bonne intelligence qui règne entre eux et les ouvriers », Léonard voudrait qu'il n'y eût « ni maîtres ni ouvriers », ou que « chacun le fût à la fois [31]» : Mr Dupré le convainc patiemment de la meilleure forme morale et politique, la participation, qui consiste à gagner « une prime qui pousse à redoubler d'efforts, d'attention et d'économie [32]». Double prime, tant le gain moral est immense.

Achille Leymarie (1809-1861), journaliste et historien, conçoit de la même manière son manuel intitulé *Tout par le travail* comme une intrigue entre un fermier « disciple rigide des économistes anglais », un filateur « d'une école plus pratique et plus tempérée », et un ouvrier qui « livré d'abord à tout le feu des passions, et artisan de tous les désordres, devient, guéri par

30 Rapet J. J., *Manuel populaire de morale et d'économie politique*, Paris : Guillaumin et Cie, Tandou et Cie, 1863, p II.
31 *Ibid.* p. 398.
32 *Ibid.* p. 412.

l'amour et le bonheur, le modèle et le précepteur de tous les autres. [33]» Il s'agit là encore d'une forme romanesque, dont chaque péripétie correspond dans la table des matières à une leçon d'économie. A. Leymarie y critique grèves et émeutes, mais également l'association, qui ne peut garantir le salaire de l'ouvrier, fait supporter au capital tous les risques et favorise les mauvais ouvriers. L'épargne en revanche est désignée comme la source du bien-être et du progrès, ce qui lui permet de conclure : « Pourquoi ne pas rester comme nous sommes avec le bourgeois, reprit le maître fileur ? Il nous paye selon que nous le méritons, nous n'avons ni responsabilité, ni banqueroute à craindre. [34]»

Éduquer à la prévoyance

Les liens entre les promoteurs de l'instruction et de l'épargne sont en effet étroits. La prévoyance est une valeur centrale des philanthropes. En témoigne l'*ABC du travailleur* écrit par Edmond About (1828-1885) en 1879, ouvrage publié par le Ministère de l'Instruction publique lui-même, présent logiquement dans les collections.



En fait d'ABC, cet écrivain membre de l'Académie française, que « les hasards de la vie [35]» ont mis en contact avec des travailleurs, promet de les « guérir le prolétariat [36]». L'ouvrier en effet « se croit volé parce qu'il exagère la valeur de son travail [37]». Aux travailleurs qui s'organisent contre le patronage, et veulent tous être patrons, il vante l'épargne, car finalement

33 Leymarie A., *Tout par le travail : manuel de morale et d'économie politique*, Paris, Librairie de Guillaumin et Cie, 1857, p. VII.
34 *Ibid.* p. 174.
35 About, E., *ABC du travailleur*, Paris, Hachette, 1879, p.1.
36 Ibid. p. 265.
37 Ibid. p. 266

« consommer tous les jours un peu moins qu'on n'a produit, voilà la source unique de tous les capitaux.[38] »

La première Caisse d'épargne, fondée en 1818 par Benjamin Delessert, est présentée comme un instrument d'éducation populaire, liant émancipation intellectuelle et émancipation financière. A partir de 1834, les instituteurs sont autorisés à recevoir les économies des élèves et à leur ouvrir un livret de caisse d'épargne. Il est significatif que Benjamin Delessert, fervent propagateur de l'instruction primaire et des salles d'asile, soit aussi l'auteur d'un *Guide du bonheur* présent (et annoté !) dans les collections des Écoles Normales. Édité dans la Bibliothèque des chemins de fer, son ouvrage enseigne grâce à un tableau récapitulatif des principaux défauts et qualités, l'art d'être heureux, « c'est-à-dire d'être satisfait de notre position », à quoi se résument d'ailleurs « tous les livres de morale [39]».

Les lendemains de l'école et les professeurs du peuple

A partir de 1881, les lois rendant l'enseignement primaire obligatoire vont pousser l'éducation populaire à se déplacer. Elle va désormais renvoyer aux œuvres complémentaires de l'école, à cette seconde éducation destinée à l'adolescence ouvrière et rurale. A partir de 1894, la Ligue de l'enseignement lance la grande campagne des lendemains de l'école. L'éducation du lendemain ou du soir va chercher à se démarquer de la classe du jour, alors même qu'elle est dispensée par ses maîtres et maîtresses.

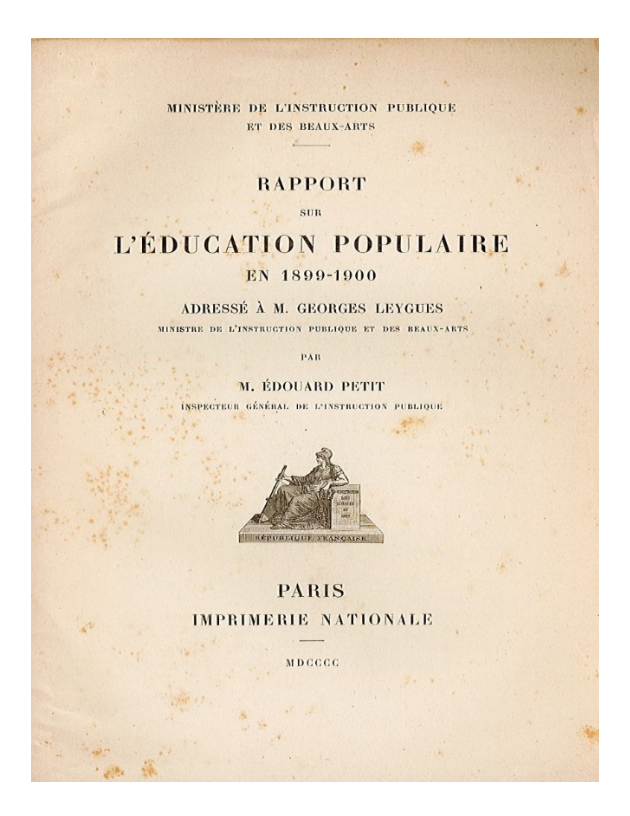
Un complément de l'école

L'Inspecteur Édouard Petit (1858-1917) est chargé à partir de 1895 des rapports sur l'éducation populaire dispensée dans les œuvres postscolaires. Un d'entre eux, portant sur la période 1899/1900[40] figure dans les collections des Écoles Normales de Melun. Cours, conférences populaires, projections lumineuses, lectures publiques, causeries, cercles de lecture : il en livre un témoignage lyrique et salue le dévouement des professeurs du peuple, issus de l'école primaire, qui ne comptent pas leur peine.

Dans son ouvrage *De l'école… au régiment*, *Quelques mots sur l'éducation des adultes et l'instruction populaire*, présent également dans les Écoles Normales de Melun, il rappelle qu'entre 13 et 20 ans « fréquentes sont les occasions de s'égarer [41]». La morale qui règne à l'école, qualifiée par E. Petit de « mnémotechnique », apprise par cœur, ni sentie ni aimée, s'efface bien trop vite. Dans son discours, publié à la suite, Léon Bourgeois évoque lui aussi la croyance en ces

38 *Ibid.* p. 302.
39 Delessert B., *Le Guide du bonheur, recueil de pensées, maximes et prières*, Paris, Hachette, 1861, p. 3.
40 Petit E., *Rapport sur l'éducation populaire en 1899-1900 adressé à M. Georges Laygues, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts* par Edouard Petit, Inspecteur général de l'Instruction publique, Paris, Imprimerie Nationale, 1900.
41 Petit E., *De l'école… au régiment, Quelques mots sur l'éducation des adultes et l'instruction populaire,* Avec les discours et allocutions prononcés par Léon Bourgeois, Ferdinand Buisson et Jean Macé au 14e Congrès de la Ligue de l'Enseignement et les vœux relatifs à l'éducation des adultes et des citoyens, Paris, E. Dentu Editeur, 1894.

formules comme « l'héritage d'un temps où on croyait le maître sur parole [42]», et qui partout doit être remplacée par la recherche de la vérité. Les cours pour adolescents doivent s'éloigner de la classe traditionnelle et se rapprocher du milieu. Les cours d'adultes tombés en déshérence, victimes de leur uniformité, doivent eux s'adapter à chaque région, à chaque métier, avec souplesse et variété.


MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
ET DES BEAUX-ARTS

RAPPORT
SUR
L'ÉDUCATION POPULAIRE
EN 1899-1900
ADRESSÉ À M. GEORGES LEYGUES
MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS
PAR
M. ÉDOUARD PETIT
INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

PARIS
IMPRIMERIE NATIONALE
MDCCCC

Les précautions d'usage persistent : initier les classes déshéritées à une culture intellectuelle réservée d'ordinaire aux classes supérieures de la société, n'est-ce pas leur ouvrir « une source de peines et de souffrances[43] » ? « Leur instruction ne servira qu'à leur faire sentir la disproportion sociale et à leur rendre leur condition intolérable. (…) Oui, je l'avoue, les simples sont les plus heureux ; est-ce une raison pour ne pas s'élever ? Oui, ces pauvres gens seront plus malheureux quand leurs yeux seront ouverts. Mais il ne s'agit pas d'être heureux, il s'agit d'être parfait. Ils ont droit comme les autres à la noble souffrance. (…) N'ayez crainte, On n'en fera pas des savants. [44]»

Édouard Petit préface également *Les mémoires d'un instituteur français* de Noël Vauclin, présent dans le fonds, qui relate la contribution de l'auteur à des conférences du soir ou du dimanche. Elles sont suivies par « un auditoire des deux sexes et de toutes les classes sociales [45]» et ont partout remplacé les cours d'adultes, délaissés par des ouvriers éreintés. N. Vauclin

42 *Ibidem.*
43 Petit E., *Chez les étudiants populaires*, Paris, E. Cornély, 1898.
44 *Ibidem.*
45 Vauclin N., *Les mémoires d'un instituteur français, Contribution à l'étude de l'enseignement primaire pendant la deuxième moitié du XIXe siècle*, préfacé par Édouard Petit, Paris, Alcide Picard et Kaan Editeurs, 1895, p. 113.

donne la raison de ce succès en ces termes : « Issu plus directement de la classe populaire, je me tenais plus près d'elle par la tournure de mon esprit et par les sujets pratiques que j'avais choisis [46]». C'est bien aux instituteurs, proches des milieux ouvriers et agricoles, qu'il revient de réinventer cette école complémentaire. Même si cet engagement, pas toujours volontaire mais fortement incité, a aussi donné lieu à des contestations.

Vers une transmission populaire

Selon Édouard Petit, l'engagement postscolaire des maîtres doit, pour parvenir à influencer les pratiques traditionnelles, se préparer dès l'École Normale. Il suggère d'amender la troisième année de formation en introduisant la participation à des activités postscolaires. Dans quelques Écoles Normales, des entretiens ou conférences sont délivrés par les futurs maîtres et maîtresses devant un public d'adolescents ou d'adultes, sociologiquement le même que celui de l'école primaire. Ils apprennent ainsi à « faire des recherches personnelles [47]», à remonter aux sources en bibliothèque ou aux archives, et ce faisant à enseigner dans leur future classe de manière moins magistrale, en répondant aux questions.

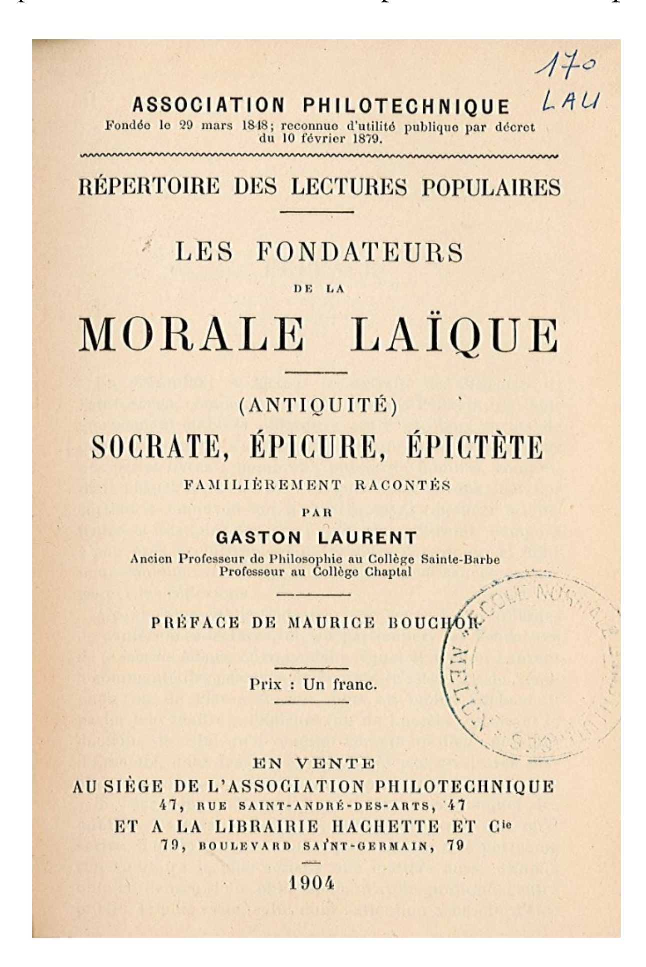
Les initiatives d'éducation populaire tendent ainsi à adopter une forme moins scolaire. Les cours du jour se transforment en discours du soir, les instituteurs en orateurs. Pour illustrer leurs conférences ils peuvent avoir recours aux appareils à projections prêtés par La Ligue de l'enseignement, qui les forme sur le maniement des vues. C'est un Inspecteur général de l'enseignement primaire, René Blanc, qui est l'auteur du guide détaillant le fonctionnement de ces « lanternes magiques », présent dans les collections. Son ambition est de les faire « pénétrer jusque dans les plus humbles écoles [48]».

La causerie est également une forme largement pratiquée, différant de la conférence *ex cathedra*, et fait écho aux pratiques de veillées populaires. Les instituteurs du soir doivent parler à leur public, sans lire la leçon. La culture légitime est diffusée, mais sous la forme adaptée de lectures à haute voix, sortes de « théâtre du pauvre », inspirées de Maurice Bouchor (1855-1929).

Ce poète, qui fournit les textes des récitations dans l'enseignement primaire[49], a préfacé *Les fondateurs de la morale laïque* de Gaston Laurent, présent dans les collections, et y vante la lecture dialoguée. Cet ouvrage est tiré du *Répertoire des lectures populaires* de l'Association Philotechnique, née en 1848 d'une scission avec l'Association Polytechnique d'Auguste Comte. Il y décrit la foule qui tambourine aux portes des écoles comme au spectacle, et encourage à faire de

46 *Ibidem.*
47 Petit E., *De l'école à la cité, Études sur l'éducation populaire*, Paris, Félix Alcan Éditeur, 1910.
48 Leblanc R., *Les projections lumineuses : à l'école, aux cours du soir et en famille guide pratique*, Paris : E. Cornély, 1904, p. 1.
49 Bouchor M., *Chants populaires pour les écoles*, 1re série, Paris, Librairie Hachette, 1909.

ces conférences-lectures « quelque chose comme une fête [50]», une parole vivante, volontiers dramatique et musicale, qui émeuve et divertisse un public familial et populaire.



ASSOCIATION PHILOTECHNIQUE
Fondée le 29 mars 1848; reconnue d'utilité publique par décret du 10 février 1879.

RÉPERTOIRE DES LECTURES POPULAIRES

LES FONDATEURS
DE LA
MORALE LAÏQUE

(ANTIQUITÉ)
SOCRATE, ÉPICURE, ÉPICTÈTE
FAMILIÈREMENT RACONTÉS
PAR
GASTON LAURENT
Ancien Professeur de Philosophie au Collège Sainte-Barbe
Professeur au Collège Chaptal

PRÉFACE DE MAURICE BOUCHOR

Prix : Un franc.

EN VENTE
AU SIÈGE DE L'ASSOCIATION PHILOTECHNIQUE
47, RUE SAINT-ANDRÉ-DES-ARTS, 47
ET A LA LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79
1904

Ces conférences ont aussi l'avantage de présenter les controverses sans « rien de blessant ni de déplaisant pour personne [51]», et délivrent un discours bien différent des précédents ouvrages. Suivant l'usage des Universités populaires, elles sont en effet suivies d'un échange d'idées, servant d'initiation à l'argumentation et à l'esprit critique : les idées présentées doivent toujours être « comparées par les auditeurs à leurs idées personnelles [52]». Au sein même de l'ouvrage, G. Laurent expose ouvertement les objections audacieuses opposées par son public lors de ces discussions : « Vous dites qu'il faut toujours obéir à la loi ? - En effet, toujours. - Alors que pensez-vous des révolutions ? », « D'autre part, les puissants violent la loi (…) - La façon même dont la loi est faite, les intérêts qui la dictent, ôtent beaucoup du respect qu'elle pourrait inspirer [53]». La réponse de l'auteur est un encouragement à obéir à la loi tout en préparant son changement par tous les moyens légaux : parole, journal, livre, association. L'instruction populaire, la connaissance des lois, sert à en faire naître d'autres qui soient plus favorables aux prolétaires. Épicure est quant à lui célébré en contre-exemple des puissants qui

50 Laurent G., *Les fondateurs de la morale laïque, Socrate, Épicure, Épictète familièrement racontés par Gaston Laurent*, Paris, Librairie Hachette, 1904, p. VI.
51 *Ibid.* p. 7.
52 *Ibid.* p. 66.
53 *Ibid.* p. 66.

sans fards, « méconnaissent la solidarité et se livrent à leurs appétits, préfèrent les faux biens de l'opulence au vrai bonheur [54]».

Armand Belot (1851-19..), Inspecteur de l'enseignement primaire, écrit également en 1907 de « familières causeries d'éducation civique [55]» à destination des cours d'adultes, mettant en scène Mr Robert s'entretenant avec ses petits-enfants Françoise et François. S'il leur enseigne les lois, c'est de façon similaire pour en faire des citoyens aptes à « réfléchir aux conditions de vie des masses populaires, songer aux réformes qu'attendent les prolétaires, les déshérités, les misérables [56]». Il examine avec eux la vie du peuple, les conquêtes de ceux qui peinent et souffrent, et cherche les améliorations les plus pressantes et légitimes. « Je vous présente d'abord le travail, le vrai souverain du monde. Mes jeunes amis, chapeau bas ! Inclinez-vous ! [57]». Il est à noter que la forme populaire alterne avec une forme scolaire traditionnelle : les échanges sont ponctués de questionnaires et de sujets de rédaction, les exclamations admiratives ou indignées des enfants sont aussi l'occasion de résumer ce qu'ils ont retenu. Et significativement, le contenu devient soudain plus moral au moment des exercices scolaires : « Rédaction : L'oisif est un parasite : développez cette pensée, et tirez-en une règle de vie.[58] (…) L'ouvrier qui mange sa paye : faits et conséquences.[59] »

Enfin, au niveau de la discipline, les écoles du soir prévoient comme dans la classe du jour, des distributions de prix, des livrets, des registres d'appel, mais il arrive que leur usage soit détourné. Édouard Petit évoque des tickets de présence valant numéros de tombola, afin que les plus assidus multiplient leurs chances. Il encourage les graphiques de notes et d'infractions élaborés par l'élève adulte lui-même, afin qu'il contrôle lui-même son travail ou sa conduite. Il conseille d'abandonner progressivement les médailles et autres distinctions qui peuvent donner le goût des « vanités tapageuses [60]». Il est bon en revanche d'user des punitions collectives, car toute faute peut être évitée par l'action de la collectivité. Les votes et tribunaux d'arbitres sont cités en exemple.

L'éducation sociale et la solidarité

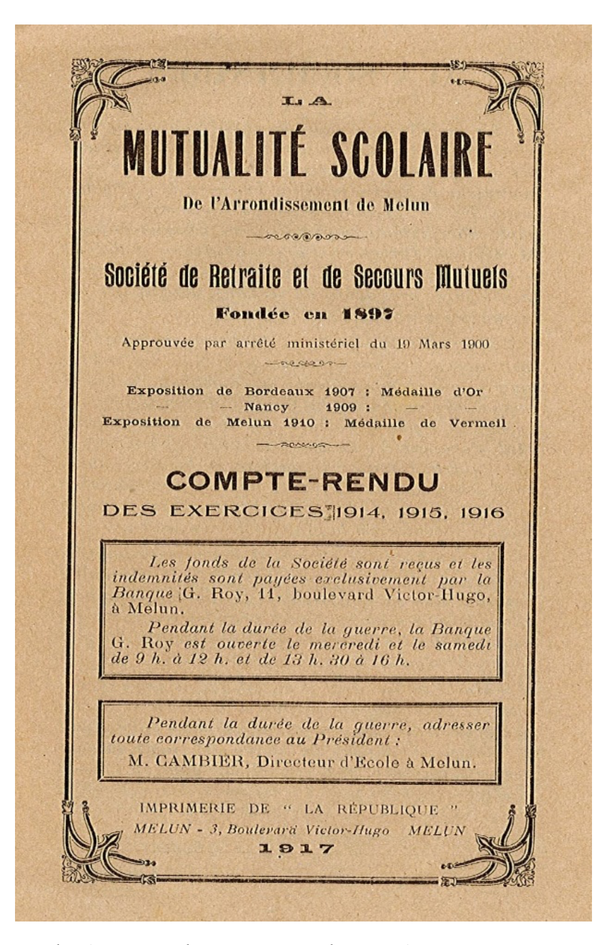
Édouard Petit est aussi Président de l'Union nationale des Mutualités scolaires et ne manque pas de faire l'éloge dans tous ses rapports des Petites A, Associations d'anciens et d'anciennes élèves des écoles laïques. En organisant fêtes, représentations, concerts dans les préaux, excursions, elles représentent le plus noble de l'éducation populaire en faisant œuvre d'éducation sociale. Se lient ici récréation, instruction et entraide. Il s'agit de « dégager le citoyen de l'ouvrier », l'adolescence ouvrière et rurale doit sortir de « l'individualisme familial ou éco-

---

54 *Ibid.* p.71.
55 Belot A., *La Vie civique : lectures républicaines des écoliers et des écolières de France (cours moyens, cours supérieurs, cours complémentaires, écoles primaires supérieures ou professionnelles, lycées et collèges, pensionnats, cours d'adultes)*, Paris, Ch. Delagrave, 1907, p. 205.
56 *Ibidem.*
57 *Ibidem.*
58 *Ibid.* p. 208
59 *Ibid.* p. *220*
60 Petit E., *L'École de demain : autour de l'école, oeuvres vues, des fêtes, de l'école au lycée, féminisme pratique, après l'école, femmes et hommes d'oeuvres, vers l'éducation sociale*, Paris, Alcide Picard et Kaan Editeurs, 1902.

nomique qui les emprisonnait » et se tourner vers l'association, grâce à l'école qui a « rapproché les humbles et les faibles [61]». Avec ces associations s'esquisse quelquefois un enseignement mutuel, entre anciens et anciennes élèves. Mais des Comités scrupuleux finissent par se mêler du choix des programmes, « d'abord au comique grossier, d'un goût plus que douteux [62]».

La mutualité scolaire, démarrée en 1884 est, elle, une « leçon vivante de morale collective [63]». Elle rassemble les avantages matériels et éducatifs de la prévoyance et de la fraternité enfantine. « Chaque écolière, chaque écolier apportent dix centimes, le lundi matin, à l'instituteur ou à l'institutrice » : c'est « le sou de la fraternité enfantine [64] ». Inspecteur d'académie, Maurice Berthelot écrit en 1908 un ouvrage intitulé La mutualité scolaire, présent dans les collections. Il y souligne l'importance de l'entrée de l'enfant dans la Mutualité : « L'année 1881 marque une date dans l'histoire des Sociétés de secours mutuels comme dans celle de l'enseignement primaire en France.[65] »



LA

MUTUALITÉ SCOLAIRE

De l'Arrondissement de Melun

Société de Retraite et de Secours Mutuels

Fondée en 1897

Approuvée par arrêté ministériel du 19 Mars 1900

Exposition de Bordeaux 1907 : Médaille d'Or
— — Nancy 1909 : — —
Exposition de Melun 1910 : Médaille de Vermeil

COMPTE-RENDU

DES EXERCICES 1914, 1915, 1916

Les fonds de la Société sont reçus et les indemnités sont payées exclusivement par la Banque G. Roy, 11, boulevard Victor-Hugo, à Melun.

Pendant la durée de la guerre, la Banque G. Roy *est ouverte le mercredi et le samedi de 9 h. à 12 h. et de 13 h. 30 à 16 h.*

Pendant la durée de la guerre, adresser toute correspondance au Président :
M. CAMBIER, Directeur d'Ecole à Melun.

IMPRIMERIE DE « LA RÉPUBLIQUE »
MELUN - 3, Boulevard Victor-Hugo MELUN
1917

La mutualité scolaire de l'arrondissement de Melun, *Compte-rendu des exercices 1914, 1915, 1916*, Melun, Imprimerie de la République, 1917.

61 *Ibidem.*
62 *Ibidem.*
63 *Ibidem.*
64 *Ibidem.*
65 Berthelot M., *La mutualité scolaire*, Félix Alcan Editeur, 1908, p. 7.

C'est en effet en 1881 que. J. C Cavé, philanthrope Président d'une Société de secours mutuel, constatant l'insuffisance des Sociétés mutuelles à constituer une retraite suffisante, a l'idée d'appliquer la mutualité à l'enfance scolarisée, et former de « fervents mutualistes [66]». Les enfants étant moins malades que les adultes, le reliquat vient grossir la pension de retraite. Des ruchers, élevages, ateliers de fabrication et pépinières sont créés, transformant les mutualistes scolaires en coopérateurs. Ébauches de Sociétés coopératives de consommation et aussi de production grâce à la « main d'œuvre gratuite des écoliers », elles sont un « puissant élément d'instruction et d'éducation [67]». Ainsi, en entrant à l'atelier, au bureau ou à la ferme, les adolescents s'inscrivent à la *Petite A* de leur ancienne école, et comme membres d'une *Petite Cavé* continuent leurs versements auprès de l'instituteur qui est souvent le président de l'association. Et puisqu'il existe peu de Sociétés de secours mutuel mixtes et un nombre infime de Mutuelles féminines, ce sont les mutualités postscolaires qui se transformeront en mutualités féminines.

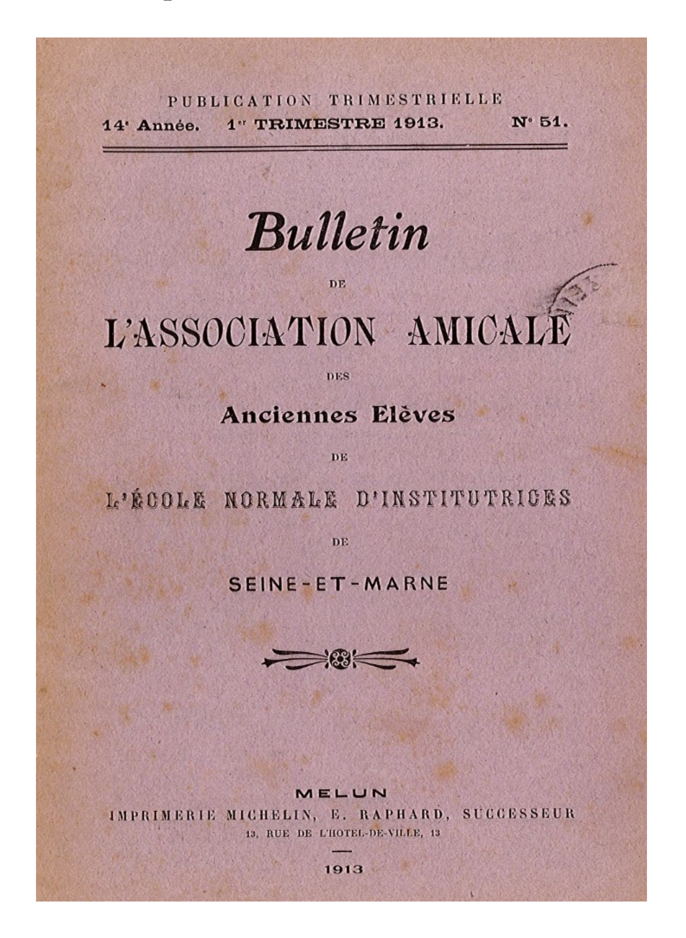
Les amicales et le féminisme

Édouard Petit rappelle que les instituteurs, et surtout les institutrices, sont formés à cette solidarité dès les Écoles normales, où chaque précepte est accompagné de « faits et d'expériences [68]» : visites aux Ouvroirs, aux Gouttes de lait, aux Dispensaires, aux Crèches. Le mouvement solidariste a également fait surgir dans chaque département des Amicales d'instituteurs et d'institutrices, qui les arrachent à l'isolement et les habituent à concerter leurs efforts.

L'Association amicale des anciens élèves de l'École normale de Melun publie en effet un bulletin trimestriel à partir de 1886, l'Association amicale des anciennes élèves de l'École normale de Melun à partir 1900. Conservés dans le fonds, ils traitent de questions pédagogiques, rendent compte de fêtes, de discours, et d'œuvres de solidarité. Publiés séparément jusqu'en 1923, un bulletin mixte paraît jusqu'en 1939, jusqu'à ce que les deux Amicales fusionnent en 1970.

Les amicalistes de l'Association des anciennes élèves saluent l'ouverture de petites A comme « écoles de féminisme et de solidarité pratique », « foyers d'activité intellectuelle et d'entraide [69]». Puisqu'il est question d'agir plutôt que de se plaindre et de briller contre la concurrence, « il n'est pas possible que des institutrices demeurent étrangères aux œuvres postscolaires. [70]» Les lectures, causeries et discussions avec les adolescentes, s'ouvrent aux leçons de législation spéciale à la femme.

66 *Ibidem.*
67 *Ibidem.*
68 Petit E., *L'École de demain : autour de l'école, oeuvres vues, des fêtes, de l'école au lycée, féminisme pratique, après l'école, femmes et hommes d'œuvres, vers l'éducation sociale*, Paris, Alcide Picard et Kaan Editeurs, 1902.
69 *Bulletin de l'Association amicale des anciennes élèves de l'École normale de Melun* n°46, 1911
70 *Ibidem.*


PUBLICATION TRIMESTRIELLE

14e Année. 1er TRIMESTRE 1913. N° 51.

Bulletin

DE

L'ASSOCIATION AMICALE

DES

Anciennes Elèves

DE

L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES

DE

SEINE-ET-MARNE

MELUN

IMPRIMERIE MICHELIN, E. RAPHARD, SUCCESSEUR

13, RUE DE L'HOTEL-DE-VILLE, 13

1913

Le bulletin des anciennes élèves n°45 datant de 1911 se prononce pour l'électorat et l'éligibilité des femmes en s'appuyant sur Ferdinand Buisson, ancien Président de la Ligue de l'enseignement, directeur du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Le bulletin n°46 de 1911 plaide en faveur du travail des femmes et rappelle à « ceux qui condamnent ce travail au nom de la faiblesse, de la délicatesse, de la grâce féminine » que la majeure partie des femmes se rencontre « dans les emplois les plus durs et les moins productifs [71]». En outre, « il n'est pas du tout certain ni que la femme soit plus spécialement que l'homme apte au travail ménager, ni que toutes les femmes soient naturellement et presque également douées à ce point de vue. [72]» Mme Eidenchenck-Patin, directrice de l'École normale de Douai revient dans le bulletin n°51 de 1913 sur les *Groupements féministes d'institutrices* qui se sont fondés pour obtenir l'égalité de traitements. L'inégalité de traitement dépréciant le travail féminin, les femmes sont empêchées de vivre de leur travail. Le seul moyen est alors bien d'« éduquer et s'unir [73]». Elle invite vigoureusement à relier la cause des femmes qui enseignent à la cause de la femme, et la cause de la femme à celle des faibles et des opprimés.

71 *Ibid.* p. 998.

72 *Ibid.* p. 998.

73 *Bulletin de l'Association amicale des anciennes élèves de l'École normale de Melun* n°51 de 1913.

L'éducation populaire : vers une Éducation nouvelle

A partir des années 1920 l'éducation populaire va continuer à prendre ses distances avec l'école et, se liant avec l'Éducation Nouvelle, va tenter de plus belle d'influencer la classe par ses méthodes propres.

L'école du peuple

La fin de la guerre 1914-1918 éveille des aspirations au pacifisme et à une pédagogie antiautoritaire. Le projet d'*École moderne* porté par Célestin Freinet (1896-1966), mobilisé en 1914, revenu blessé, questionne l'enrôlement de centaines de milliers de jeunes sortis de l'école dans la boucherie des tranchées. La *pédagogie populaire* de Freinet est au service d'une école du peuple qui fait vivre en classe la démocratie. Freinet défend les coopératives scolaires et le conseil de coopération qui défait le rapport de soumission entre le maître et les élèves.

Dans sa classe, C. Freinet prend en compte les intérêts des élèves issus des classes populaires. Les enfants observent leur milieu et rédigent des textes pour le journal scolaire : les fascicules *Bibliothèque de travail* (*BT*), à partir de 1932**,** conçus à partir des questions des enfants, de comptes rendus d'expérience et de recherches documentaires, conservent au savoir la forme vivante de l'enquête. Le travail et les *métiers* sont au centre de la vie de classe. L'école de Freinet renvoie à un travail social, actif, producteur, impliquant l'entraide et la solidarité, ne forme ni l'homme du monde ni l'homme de peine.

> « Toute la technique scolaire de discipline et de travail pousse à l'égoïsme, à la recherche d'avantages plus ou moins moraux, par compétition permanente – notes, classements, examens – dont les conséquences sont toujours regrettables. Alors que la morale devrait évoluer de nos jours vers l'entr'aide et la coopération, l'École interdit et sanctionne toute collaboration : défense de souffler, défense de copier, conquête immorale des places, orgueil maladif des uns, découragement des autres.[74]»

Les activités dirigées

L'éducation populaire va développer de son côté des méthodes spécifiques inspirées par les mouvements de jeunesse. Même si les instituteurs ou élèves des Écoles normales demeurent longtemps la cheville ouvrière de cet essor, se transformant en projectionnistes, en moniteurs de gymnastique ou directeurs de colonies de vacances.

Le gouvernement du Front populaire de 1936 inaugure une période favorable aux diverses formes de loisirs populaires. Jean Zay (1904-1944), ministre de l'Éducation nationale va hisser le périscolaire à un rôle de rénovation de l'école grâce aux *activités dirigées*. Basée sur l'empirisme, les tâtonnements et l'expérimentation, cette mesure a dans un premier temps été baptisée « loisirs dirigés », en s'inspirant des loisirs ouvriers, et de la liberté conquise avec la semaine de 40 heures. Mais « il s'agissait d'instituer dans l'école, non après l'école, ni hors de

---

74 Freinet, C., *L'éducation morale et civique*, Paris, Editions de l'Ecole Moderne Française, Coopérative de l'Enseignement laïc, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 1960, p.22.

l'école, ni en vacances un régime de loisirs dirigés [75]». Des loisirs au sein de l'école ? Comment les diriger ? Les maîtres sont perplexes, et le terme d'« activités dirigées » va finalement être adopté, renvoyant moins au repos ou au délassement qu'à un « enseignement moins formel et plus proche de la vie [76]». Les Instructions de 1938 rappellent que ces 3h par semaine, hors programme, doivent s'inspirer des expériences de l'École nouvelle et faire appel à deux principes indissociables : l'activité spontanée de l'enfant et le travail d'équipe. Les maîtres, comme l'élève, peuvent se donner libre cours, les modalités d'utilisation des ressources locales ne sont pas limitées : promenades, observation directe, visites de monuments, pour « éveiller le sens du passé », visites d'usines et de chantiers pour « donner le sens de la noblesse de l'effort humain », séances au jardin, séances de projection ou de cinéma avec commentaires « adroitement orientés par le maître [77]» et toutes initiatives de l'élève lui permettant de devenir « l'artisan de sa propre éducation, en même temps que son sens social se développe [78]». L'idée est d'orienter progressivement tout l'enseignement du premier degré vers la pédagogie active.

Ces formes d'éducation font une référence explicite au scoutisme, qui confie la direction des enfants à d'autres « jeunes » aptes à comprendre leurs besoins et qui mise sur toutes les formes de la vie spontanée des enfants : « De nombreux maitres et maîtresses n'ont pas cru trouver pour eux une meilleure préparation que l'initiation aux pratiques du scoutisme [79]».

Le *Guide du chef éclaireur* de Lord Baden-Powell est d'ailleurs présent dans les collections des Écoles Normales de Melun, introduit par le Directeur adjoint au Ministère de l'Éducation Nationale André Basdevant. Celui-ci rappelle que « la portée du Guide du Chef Éclaireur dépasse de beaucoup le scoutisme et même les mouvements de jeunesse. On y a puisé et on y puisera de précieux éléments pour l'éducation de Jeunes gens ». In fine, il s'agit de « préparer des citoyens actifs, joyeux, utiles [80]».

Naissance d'une formation populaire

La nécessaire formation des moniteurs et monitrices, instituteurs et institutrices, va permettre d'inventer de nouvelles formes d'apprentissage, réintroduites en classe. Dans *La colonie de vacances éducative*, qui figure également dans le fonds, Georges Bertier (1877-1962) directeur de l'École des Roches et fondateur des Éclaireurs de France, présente le Centre de Formation de Moniteurs des cadres de Loisirs Éducatifs. Dès 1936 il unit « dans le même enthousiasme des religieuses en costume, des instituteurs laïcs, des scouts, des infirmières de la Croix Rouge, des syndicalistes…[81] ». Il s'agit alors moins de former que d'éveiller la curiosité et le goût du travail, en vue d'inciter les moniteurs à se former eux-mêmes. Les méthodes consistent à provoquer les réflexions et procurer des thèmes de travail personnel. Les stages de perfectionnement fonctionnent eux sous forme de cercles d'études approfondissant chaque sujet.

---

75 Sorre, M., *Les activités dirigées,* Paris, Bourrelier, 1948, p. 8.
76 *Ibidem.*
77 *Ibid.* p. 6.
78 *Ibid.* p. 9.
79 *Ibid.* p. 14.
80 Lord Baden-Powell, *Le guide du chef éclaireur*, Delachaux et Niestlé S.A., 8e édition, 1946.
81 Bertier G., *La colonie de vacances éducative,* Centre de Formation de Moniteurs des cadres de Loisirs Éducatifs, Edition Sociale Française, 1942, p. 9.

L'entraînement mental est une méthode élaborée par des Résistants autour de Joffre Dumazedier (1915-2002), fondateur du mouvement "Peuple et Culture" en 1942. C'est une formation intellectuelle pratique constituée d'"'exercices mentaux" comme l'observation ou la mise en relation, basée sur le travail de groupe. Les Écoles Normales de Melun accueillent dans leurs collections un compte-rendu de stage, mené sous la direction de J. Dumazedier et édité par Peuple et Culture en tant que mouvement pédagogique agréé par le Ministère de l'Éducation nationale. Ce stage rassemble « des instituteurs, des éducateurs, des cultivateurs, des étudiants et des ouvriers [82]». Ni essai, ni guide pratique, cet ouvrage prend la forme nouvelle de notes destinées à préserver le mouvement et l'incertitude des discussions.

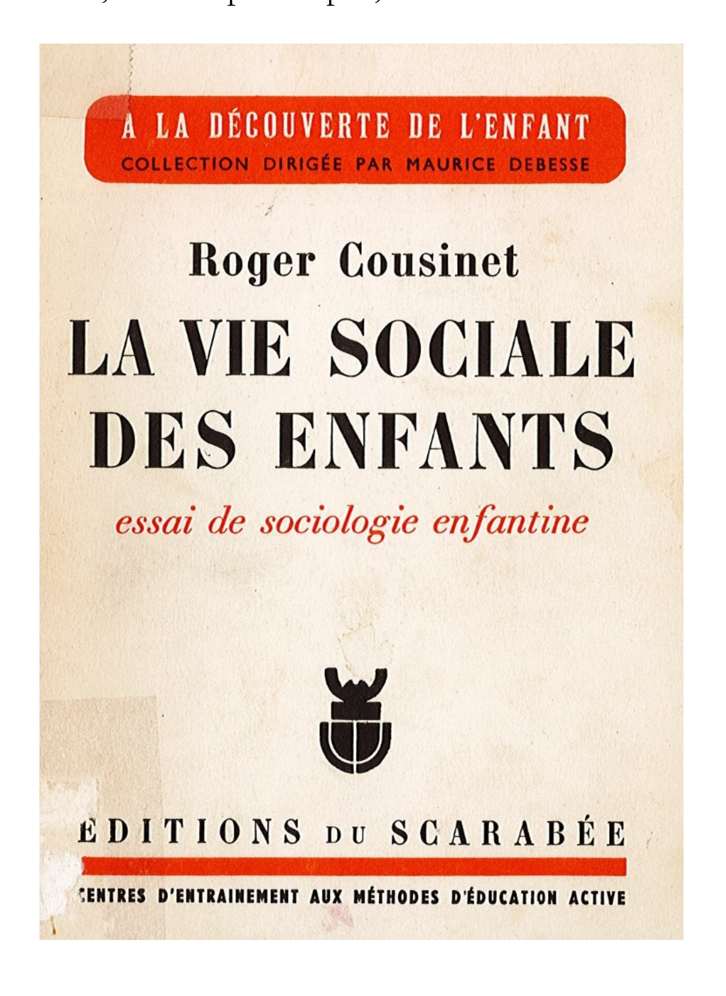


Les *Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives* (*CEMEA*) fondés en 1937 vont jouer un grand rôle dans le renouveau de la formation à l'éducation populaire. Ils vont d'abord devenir une référence en matière de pédagogie et ouvrent en 1947, à Boulogne-sur-Seine la « *Nouvelle École* ». Expérience réelle d'éducation nouvelle, réservée aux enfants d'une école publique de quartier, ouverte à l'observation, « créée dans cet esprit de recherche qui doit animer l'éducateur [83]», cette école promeut liberté pédagogique, liberté d'horaires et de programme. Les

82 Peuple et Culture et UFOLEIS, L*'éducation populaire et les télé-clubs, Compte-rendu de stage Peuple et Culture et UFOLEIS*, Paris, Peuple et Culture, 1955, p. 6.
83 Harvaux B., Niox-Château M. A., *L'éducation nouvelle à l'école, L'expérience de Boulogne 1947 – 1956*, Paris, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, Éditions du Scarabée, 1958, p. 14.

éducatrices sont d'anciennes enseignantes formées aux CEMEA, issues du mouvement « *La nouvelle Éducation* », animé par Roger Cousinet (1881-1973). L'ouvrage qui en rend compte figure dans les collections de Melun, ainsi que 11 documents des CEMEA, aux Éditions du Scarabée. *La méthode du travail libre par groupes* de R. Cousinet[84] qui étudie la vie sociale enfantine au moment où la psychologie se préoccupe surtout de l'individu, en est justement un des titres.

Même si, comme les *loisirs dirigés*, la *Nouvelle École* ne perdurera pas au sein de l'Éducation nationale, en 1952, les CEMEA vont former officiellement les futurs enseignants et enseignantes au sein des Écoles Normales. Ils diffuseront ainsi un temps officiellement d'autres modes de transmission, mutuels, liant corps et esprit, étude du milieu et savoirs d'expérience.



Conclusion

A l'issue de la deuxième Guerre mondiale, les discussions qui aboutiront au Plan Langevin-Wallon reposent la question des liens entre peuple et élite. Henri Wallon (1879-1962) prône une forme de démocratisation « beaucoup plus générale », afin que chacun ait accès à la culture la plus élevée. Le peuple doit pouvoir renouveler constamment l'élite. H. Wallon distingue cette éducation véritablement populaire de la démocratisation individualiste, qui prône une

84 Cousinet R., *La vie sociale des enfants, Essai de sociologie enfantine*, CEMEA, Editions du Scarabée, 1959.

sélection des classes populaires et non l'élévation pour tous. Ce plan, qui ne verra jamais le jour, revient en effet sur la séparation des ordres scolaires entre primaire réservé au peuple et secondaire à l'élite, avec un tronc commun de 11 à 15 ans. Il prévoit également la formation des maîtres aux pédagogies actives.

35 ans plus tard, en 1969, s'établit le « tiers-temps pédagogique », répartition égale des enseignements en matières « fondamentales » (mathématiques et français), en éducation physique et sportive et en « disciplines d'éveil » (à dominante intellectuelle : histoire, géographie, sciences expérimentales, et à dominante esthétique : arts plastiques, éducation musicale). La prolongation de la scolarité obligatoire a entretemps changé la finalité de l'école élémentaire : celle-ci est désormais pour tous une école seulement préparatoire qui ne débouche pour aucun enfant sur la vie active. Les apprentissages peuvent ainsi désormais être différés, et les maîtres prendre le temps d'éveiller les enfants, de cultiver des aptitudes davantage que de transmettre des savoirs, en mettant l'accent sur l'acquisition de méthodes propres à apprendre à apprendre (enquêtes, tâtonnement expérimental, échanges collectifs…).

A partir des années 1950 la notion d'*éducation permanente* va être préférée par la Ligue de l'enseignement, élargissant celle de l'éducation populaire. Il n'y est pas tant question d' « école à perpétuité » que de repenser l'éducation dans sa dimension créative et solidaire.

De la moitié du XIXe siècle à la moitié du XXe siècle, les liens entre l'école, la formation des enseignants et enseignantes, et l'éducation populaire se tissent ainsi réciproquement. Leçons d'élites qui conseillent et jaugent le savoir réservé au peuple, causeries de professeurs du peuple qui encouragent ses associations, ou expérimentations d'éducateurs qui repensent la forme scolaire et la relation pédagogique : les ouvrages de formation lus ou produits par ces acteurs et actrices reflètent chacune de ces évolutions. En classe du jour ou du soir, leçons ou entretiens, science ou fiction, manuels ou fiches d'éveil, fichiers coopératifs et journaux scolaires témoignent de ces débats. S'agit-il de moraliser, pacifier, instruire tout le peuple ou son élite, unifier la nation en interdisant dans le même temps les langues régionales populaires ? L'éducation populaire s'adresse-t-elle à des pauvres, des travailleurs, des citoyens ? A des adultes ou à leurs enfants ? A des hommes ou à des femmes ? Limite-t-elle le savoir, ou rend-elle possible des enseignements mutuels ?

L'école publique et la formation de ses enseignants et enseignantes soulèvent conjointement les questions de l'égalité et de la transmission. L'éducation populaire gravite autour de l'école, comme lieu de mixité sociale, fondé sur l'éducabilité de tous et de toutes. Elle continue à porter sa voix dans les collections actuelles des bibliothèques d'INSPE à travers les publications de l'OCCE, des CEMEA ou des Francas, mais également à travers les débats sur la compétition, la coopération, l'égalité des chances ou l'émancipation collective.



Varia

Proudhon, philosophe de l'éducation

Pierre Ansart

Comme l'indique son titre, l'objet de cet article est de souligner les thèses fondamentales de Proudhon concernant l'Éducation, sans chercher à les discuter ou les contester, mais avec le seul souci de mettre en relief les principes de cette Philosophie. Qu'entend-il exactement par ce terme d'Éducation ? Que doit être, à ses yeux, une éducation conforme à la Justice ? Quelle importance doit être reconnue à l'éducation dans la société révolutionnée ? Telles sont les questions auxquelles je chercherai à répondre.

Ces questions suggèrent l'hypothèse qu'il y a bien, dans l'œuvre de Proudhon, une véritable philosophie de l'éducation, même si les éléments en sont dispersés dans différents ouvrages. Pour valider cette hypothèse, il faudra montrer qu'il y a bien une unité de réflexion sur ce sujet, et non des remarques éparses ; qu'il y a bien une permanence des thèses générales à travers d'éventuelles évolutions ; et une cohérence des thèses soutenues.

De plus, pour que l'on puisse parler d'une Philosophie de l'Éducation, il faudra montrer que la réflexion de Proudhon vise à formuler les principes, ou les « fondements » de l'éducation, par opposition à la seule recherche de techniques ou de méthodes éducatives. Et, en effet, rappelons tout de suite que Proudhon s'est assez peu préoccupé de pédagogie ou de « didactique » (comme nous disons aujourd'hui), même si nous pourrons, ici et là, relever des remarques qui concernent les pratiques éducatives. Proudhon n'est pas un praticien de l'éducation : il s'inscrit moins dans la lignée des Pestalozzi, avant lui, de Montessori ou Decroly, que dans la lignée des théoriciens, comme Erasme, Montaigne, Rabelais ou Jean-Jacques Rousseau.

Pour présenter cette Philosophie de l'Éducation, je vais m'efforcer de rassembler en dix thèses la pensée de Proudhon, en prenant le risque de négliger des nuances et des développements.

Ière Thèse : « L'Éducation est la création des mœurs »

En *De la Justice*, après les Études préliminaires que sont les Études sur la Justice, les Personnes, les Biens et l'État, Proudhon place immédiatement l'Éducation, en introduction aux Études sur le Travail ou les Idées. Ce qui indique assez bien quelle place il lui accorde.

Mais comment Proudhon définit-il ce terme d'Éducation ? Ou encore, de quoi parle-t-il lorsqu'il se propose de la repenser ? Il y a là, pour nous, un risque de contre-sens car la signification que nous donnons aujourd'hui à ce mot est beaucoup plus étroite que la signification proudhonienne. Aujourd'hui, l'usage commun réduit l'éducation à la transmission aux élèves des savoirs et des savoir-faire ; un second sens subsiste qui met l'accent sur la formation morale (la « bonne » éducation) et sur les codes sociaux. Or le sens que Proudhon donne à ce terme d'éducation va très au-delà de ces deux définitions, étroite ou moralisatrice, et les englobe.

Ce qu'il veut repenser, c'est ce phénomène général par lequel se transmettent toutes les dimensions d'une culture. Il nous propose de réfléchir non sur ces pratiques particulières que peuvent être des méthodes pédagogiques, mais bien sur la transmission de ce que les Anthropologues entendent par « culture », c'est-à-dire l'ensemble des pratiques et des normes sociales, à la seule exclusion de ce qui est donné par la nature.

Sur cette conception, Proudhon est très explicite dans le Chapitre premier de la 5ème Étude consacrée à l'Éducation : Qu'est-ce que l'Éducation ?

> « ... C'est la concentration dans l'âme du jeune homme des rayons qui partent de tous les points de la collectivité. Toute éducation a donc pour but de produire l'homme et le citoyen d'après une image en miniature de la société, par le développement méthodique des facultés physiques, intellectuelles et morales de l'enfant.
>
> En d'autres termes, l'éducation est la création des mœurs dans le sujet humain, en prenant ce mot de mœurs dans son acceptation la plus étendue et la plus élevée, qui comprend non seulement les droits et les devoirs, mais encore tous les modes de l'âme, sciences, arts, industries, tous les exercices du corps et de l'esprit » (*De la Justice*, Ed. Rivière, t. II, p. 332).

En commettant un anachronisme et en utilisant une expression de Marcel Mauss, on pourrait dire que, pour Proudhon, l'éducation est un « phénomène social total », c'est-à-dire l'ensemble des pratiques dans lequel tous les phénomènes sociaux se concentrent et se réfractent : économiques, productifs, politiques, symboliques, etc. Et cette éducation concerne, d'autre part, la totalité de l'être humain, être physique, intellectuel et moral : son corps et son âme, ses comportements et son for intérieur, pour reprendre l'ancien vocabulaire.

Proudhon revient ensuite sur le terme de « mœurs », en reprenant la signification du mot grec qui désigne toutes les façons d'être et les façons de faire qui sont propres à une société donnée : les us et coutumes, depuis les rites de la vie quotidienne jusqu'aux pratiques des industries et des arts.

Et, il nous donne deux exemples, deux aspects opposés de ces mœurs, dans ce Chapitre 1er de la 5ème Étude : deux expériences universelles, le rapport de l'être à la nature, et, d'autre part, le rapport à la mort.

Nous sommes au plus loin de notre signification étroite de l'éducation. Proudhon nous conduit d'emblée aux limites de la condition humaine, et aux limites de la culture, là où les limites se brouillent entre nature et culture : la vie dans ou contre la nature - et la mort.

Le choix de ces deux situations montre qu'il s'agit bien de réfléchir sur la « création des mœurs » dans toutes leurs dimensions sociales, humaines et individuelles.

IIème Thèse : L'Éducation révolutionnée a pour principe l'immanence

Pourquoi cette thèse et pourquoi faut-il tant polémiquer avec et contre la religion dans la réflexion sur l'Éducation ? Pourquoi est-ce si important dans cette réflexion que d'insister sur cette opposition entre l'éducation selon l'Église et l'éducation selon la Révolution ? Je rappellerai seulement trois raisons de fond.

1) C'est, tout d'abord une raison de fait historique. Pour penser l'éducation dans toute son ampleur, il importe d'en penser l'histoire. Et l'histoire de l'éducation en Europe et plus particulièrement en France, c'est l'histoire de l'éducation par les prêtres puisque la grande éducatrice a été, depuis le haut Moyen-Âge, la religion.

2) Mais la seconde raison est plus importante encore. C'est que l'enseignement religieux - et c'est pourquoi il est essentiel d'y réfléchir - : l'enseignement religieux avait une unité de principe, avait une signification centrale qui pouvait donner lieu à des applications diverses et qui pouvait être un correctif permanent, ce principe fondamental étant l'existence du divin.

Or, pour Proudhon, une Éducation véritable comme devrait être l'éducation révolutionnée doit aussi se coordonner selon un principe fondamental qu'il faut mettre à jour, exposer, développer dans toutes ses conséquences.

Il faut à la révolution une philosophie, une philosophie pratique. Une Éducation véritable se fonde sur des principes fondamentaux qui vont se poser antinomiquement avec le principe religieux, mais qui en auront les mêmes ambitions théoriques et pratiques.

3) Quelle ambition, en un mot ? Et c'est la troisième raison importante : la religion fondait et réalisait un certain Lien social. Proudhon ne cesse en effet de penser synthétiquement la religion comme théologie (comme théorie), et comme principe de pratiques sociales.

Or, si la religion a effectivement engendré et légitimé un certain lien social c'était, en réalité, un lien inégalitaire et de subordination.

Cette critique n'est donc pas secondaire pour Proudhon, elle ne se réduit pas à une polémique anticléricale, elle est la critique exemplaire, celle qui permet de penser les principes de l'éducation nouvelle :

- dans la religion, le lien social trouvait son principe et son fondement en dehors de l'homme, en dehors de l'humanité. L'homme n'avait pas le contrôle et la possession de ses propres principes. D'autre part,
- en posant, le principe du lien social hors de l'homme, la religion tendait à légitimer une caste, une autorité supposée compétente dans le domaine du sacré ;
- en affirmant la Transcendance du divin, elle construisait une vision du monde inégalitaire - et servait en quelque sorte de paradigme (de modèle intellectuel) à toutes les inégalités et aux hiérarchies ;
- en fait, et malgré ses prétentions, la religion ne fondait pas le véritable lien social qui reste à définir et à réaliser. La religion fondait en réalité des liens inégalitaires, elle conduisait à séparer hiérarchiquement les humains.

Proudhon se place ainsi en situation de débattre des fondements de l'éducation (en cela, il se situe en Philosophie de l'Éducation) et doit donc opposer à la Philosophie de la Transcendance une philosophie humaniste selon laquelle l'humanité trouvera en elle-même les principes pratiques et théoriques de son éducation.

IIIème Thèse : L'éducation révolutionnée trouve ses normes dans le travail, dans l'action essentielle de l'humanité qu'est le travail

Cette thèse de Proudhon selon laquelle les principes fondamentaux de l'éducation sont inscrits dans la pratique du travail est essentielle - et marque l'une de ses originalités - l'originalité de sa philosophie de l'éducation par rapport aux théoriciens de l'éducation à cette époque. En effet, pour tous ceux qui avaient récusé radicalement la religion comme principe de l'éducation, il restait à refonder l'Éducation et pour beaucoup il était évident que c'était à la Science - aux progrès des connaissances scientifiques - qu'il fallait demander ces nouveaux fondements... aux « progrès des Lumières ». C'était une évidence, pour Condorcet, pour Auguste Comte et tant d'autres : la science chasse et remplace la religion.

La réponse de Proudhon est différente et cette différence oriente toute sa conception de l'éducation.

Il l'avait déjà écrit dans la *Création de l'Ordre* : « Le moindre des métiers, pourvu qu'il y ait en lui spécialité et série, renferme en substance toute la métaphysique », § 437.

Il le redit au début *De la Justice* : « Nous allons même jusqu'à penser que la philosophie peut se trouver toute entière dans cette partie essentielle de l'éducation populaire, le métier », (De la Justice, T. 1, pp. 188-189).

Proudhon expose et développe cette thèse dans la 6ème Étude sur le travail et c'est en commençant cet exposé qu'il formule le principe général sur l'origine des catégories de l'entendement : « L'idée, avec ses catégories, naît de l'action, et doit revenir à l'action, à peine de déchéance pour l'agent », (*De la Justice*, T. III, p. 69). Et « par action », il faudra entendre l'action de production, l'action sur la nature et avec la nature. C'est dans l'Acte, dans l'agir que se forment les idées.

Proudhon propose l'exemple du levier :

> « de tous les instruments du travail humain, le plus élémentaire, le plus universel » ...) (Id., p. 74), instrument de préhension, de locomotion, d'appui... etc. Instrument par lequel l'homme met en rapport des objets les uns avec les autres, et se met en rapport avec les objets – par lequel aussi il crée des équilibres. Par le levier, l'homme met en rapport, synthétise, et sépare, synthétise et analyse. Et c'est là (et non pas dans le ciel fumeux des idées transcendantales) que se forme et se pratique l'idée scientifique de rapport, et « *l'idée d'équilibre* », *Id.*

Et il crédite la franc-maçonnerie de cette idée : « *Son Dieu est appelé Architecte* », idée que Proudhon interprète comme anti-théologique.

En d'autres termes encore : « …l'intelligence humaine fait son début dans la spontanéité de son industrie... », (*Id.* p. 81).

De cette théorie concernant la genèse des principes de l'entendement et qui rappelle le long débat sur l'origine des idées, débat entre le rationalisme et le sensualisme, Proudhon tire aussi des conclusions pédagogiques ; par exemple, s'agissant de l'enseignement des mathématiques, il évoque une pédagogie issue de l'expérience :

« Un professeur de mathématiques de mes amis enseigne la géométrie à ses élèves en commençant par la sphère ; c'est de la considération empirique de la sphère qu'il part pour arriver à la notion abstraite du plan de la ligne et du point... », (*Id.*, p. 80).

IVème Thèse - La Justice

Revenons aux finalités générales de l'éducation : nous les connaissons et Proudhon ne cesse d'y revenir en *De la Justice* : il y a une finalité centrale de l'éducation, et c'est bien de former les citoyens à la Justice.

L'éducation a pour but de former les citoyens à la Justice. Comme l'écrit Proudhon au début *De la Justice* : « Ce que le peuple réclame aujourd'hui c'est une loi positive, fondée en raison et en justice... », (*De la Justice*, T. I, p. 188).

Nous retrouvons là le thème fondamental de *De la Justice*. Toute considération sur l'Éducation nous reconduit nécessairement à cet axe central de la Philosophie – dont Proudhon veut faire l'axe, théorique et pratique de la nouvelle culture et de la société révolutionnée -. L'éducation sera donc et doit être l'école de la Justice.

Soulignons les conditions de possibilité de cette formation à la justice - et ses moyens.

Le but de l'éducation est de rendre tous les citoyens « compétents » en matière de Justice (on pourrait commenter ce thème en utilisant le livre de Luc Boltanski : *L'amour et la Justice comme compétences*). La Justice nouvelle ne doit pas être une loi extérieure à l'homme et imposée comme une loi extérieure et contraignante, elle doit être l'exigence et la compétence de chacun.

Or y-a-t-il lieu d'enseigner la Justice ? Les réponses de Proudhon sont complexes et l'on peut distinguer deux aspects complémentaires :

- Réponse optimiste tout d'abord en ce sens que la justice nouvelle rejoint, dans une large mesure, l'exigence naturelle de l'homme, et, peut-on dire un droit naturel. La position de Proudhon sur ce point est nuancée : il pense à la fois que l'exigence de justice, d'égalité, d'équilibre, a une dimension trans-historique : « La justice, dit-il, est ce qu'il y a de plus primitif dans l'âme humaine », (*De la Justice,* T. I ; p. 227).

Et, en ce sens, l'éducation aura donc à développer une potentialité qui est universelle.

- Il ajoute cependant que le sens de la justice est, - pour des raisons historiques, et encore plus économiques et sociales - plus développé dans le peuple que dans la bourgeoisie.

« Le peuple possède de son fond la Justice ; il l'a mieux conservée que ses maîtres et ses prêtres ; … le peuple, par son intuition native et son respect du droit, est plus avancé que ses supérieurs ». (*Id.*)

Plus loin encore :

« Le peuple, en ce qui touche la Justice, n'est point, à proprement parler, un disciple, bien moins encore un néophyte. L'idée est en lui : la seule initiation qu'il réclame, comme autrefois la plèbe romaine, est celle des formules. Qu'il ait foi en

lui-même, c'est tout ce que nous lui demandons. Nous sommes les moniteurs du peuple, non ses initiateurs » (*Id.*)

Cependant la pensée de Proudhon n'est pas tout entière dans ces formulations spontanéistes. En d'autres textes, il apporte des correctifs importants qui ne contredisent pas complètement ces déclarations optimistes mais qui les nuancent.

- Dans les « Nouvelles de la Révolution » ajoutées à la huitième Étude, il distingue par exemple deux tendances dans le peuple : la tendance qu'il appelle « plébéienne » et la tendance que l'on peut qualifier d'authentiquement « ouvrière ». La tendance plébéienne, faite d'accoutumance à la soumission, de confiance dans les pouvoirs forts, de démission traditionnelle, ne revendique pas l'établissement de la justice. Bien entendu, lorsqu'il écrit ces lignes, Proudhon pense que ces tendances à la résignation seront appelées à régresser.

Mais ces nuances montrent bien l'importance d'une éducation à la Justice : cette éducation n'est pas arbitraire, elle prolonge le fait objectif du droit :

- elle n'est donc pas l'imposition d'un dogme arbitraire à des esprits soumis… elle a à révéler aux citoyens ce qui est une dimension fondamentale de leurs expériences et de leurs exigences. Et donc les éducateurs sont plus des moniteurs que des initiateurs, comme il l'écrit ;
- mais il reste que tous les hommes du peuple ne sont pas prêts, au même titre, à comprendre et à défendre la Justice ;
- les exigences de justice sont « en puissance », en « potentialité » plus qu'en actualisation ;
- il reste que les forces de domination, le capital, l'État, les religions, continuent à lutter pour détourner les esprits du sens de la justice ;
- quant aux enfants, Proudhon pense aussi que s'ils ont quelque intuition de la justice, ils sont aussi porteurs de tendances contraires et qu'ils doivent donc être guidés vers la Justice et protégés contre les forces internes (l'égoïsme par exemple) et les forces externes.

Il y a donc bien urgence d'une Éducation à la Justice. Éducation qui va s'adresser à tous et à chacun. Et c'est ici que nous pouvons préciser ces deux dimensions : éducation pour tous et pour chacun, et tout d'abord pour tous.

Vème Thèse : Pour un « Enseignement démocratique »

C'est sans doute là la dimension la plus revendicative, la plus offensive de la Philosophie proudhonienne de l'Éducation : que l'éducation doit être pour tous, d'une part, et d'autre part, égale pour tous.

- Enseignement pour tous tout d'abord. Cette thèse est à la fois affirmation, vœu, revendication, dénonciation. Ce que dénonce Proudhon c'est l'ignorance, l'absence de formation dont le peuple est victime, et cette division extrême qui fait que le savoir est le privilège d'un petit nombre appelé à occuper les fonctions de domination. La simple formule à cette, époque, « Enseignement démocratique » a un double sens : pour l'enseignement pour tous et contre l'enseignement élitiste.

- Enseignement, d'autre part, égal pour tous. Là encore, thèse qui est à la fois affirmation et dénonciation. Il s'agit de dénoncer ce système éducatif qui divise dès leur plus jeune âge les citoyens, qui, séparant les enfants dans des lieux d'enseignement différents avec des programmes différents, renouvelle et prépare la division en classes sociales opposées.

Cette thèse - comme la précédente - reprend évidemment les théories générales de Proudhon et nous rappelle combien ses thèses sur l'Éducation poursuivent les grandes lignes de ses conceptions sociales et y trouvent place.

Mais quelle est, plus particulièrement, l'argumentation de Proudhon pour justifier cette démocratisation de l'enseignement ? Proudhon fait appel à plusieurs arguments et à plusieurs niveaux d'argumentation. On va retrouver nécessairement la question essentielle de l'Égalité.

1ère question préalable : Y-a-t-il une égalité des intelligences ? Est-ce que, pratiquement, les enfants issus du peuple sont capables, au même titre que les enfants des classes bourgeoises d'acquérir les connaissances ? Proudhon ne sépare pas cette question de l'interrogation plus générale concernant le peuple dans son ensemble : est-ce que les membres des milieux populaires peuvent être éduqués comme le sont les jeunes bourgeois ?

Vieille question peut-on dire qui avait surtout été débattue au XVIIIème siècle : les Philosophes matérialistes, comme Helvétuis, avaient été les plus vigoureux pour défendre la thèse de l'égalité des intelligences (Cf. *De l'esprit*).

Proudhon met l'accent, dans son préambule à *De la Justice* « Philosophie populaire », sur le fait que les principes fondamentaux de la connaissance, le rapport, les principes logiques qui sont à l'œuvre dans l'exercice de la connaissance sont les mêmes pour tous. Certes, le spécialiste a appris davantage, mais il use des mêmes principes logiques que chacun. Il y a donc, il peut y avoir ce qu'il appelle une « démocratie des intelligences » : « Démocratie des intelligences et démocratie des consciences : tels sont les deux grands principes de la philosophie, les deux articles de foi de la Révolution ».

2ème argumentation, et autre plan de réflexion : l'argument socio-politique.

L'égalité de l'enseignement est une pièce maîtresse de l'égalité socio-politique et l'une de ses conditions nécessaires. Proudhon a distingué trois aliénations : l'aliénation économique assurée par le Capital, l'aliénation politique assurée par l'État, l'aliénation intellectuelle assurée par la Religion. Mais l'ignorance soutient les trois aliénations et y participe. L'ouvrier parcellaire ignore les techniques industrielles et ne peut résister aux décisions patronales, le citoyen est docile aux illusions étatiques et ne peut résister aux dominants, le croyant est docile aux prêtres et ne peut comprendre les conséquences de l'emprise religieuse.

L'enseignement démocratique assurant la démocratie des intelligences est ainsi la condition nécessaire de l'émancipation.

VIème Thèse : L'éducation pour chacun

> « ... le but de la philosophie est d'apprendre à l'homme à penser par lui-même »,
> (*De la Justice*, T I, p. 206).

La question qui se pose ici se pose à toute philosophie de l'éducation : quel homme veut-on former ? Il s'agit bien de former un autre homme, et les indications de Proudhon sont à ce sujet très nombreuses et diverses puisque l'éducation qui est à redéfinir est une « Éducation intégrale » (dit-il dans *La Capacité* en citant Fourier, p. 345, Riv.) et qu'elle concerne le tout de l'être : les facultés physiques, intellectuelles et morales.

(Il faudrait bien préciser ce point essentiel et peut-être disposer de plus de place que je n'en ai pour aller ici dans le détail de cette image de l'homme que dessine Proudhon. Je soulignerai seulement quelques traits, nous examinerons ensuite s'il y a lieu de compléter cette esquisse).

1 - Former tout d'abord un homme réconcilié avec la nature. Proudhon polémique contre ce divorce imposé à l'homme par toutes les traditions spiritualiste ou rationaliste. C'est un objectif qu'il expose en premier lieu dans son Étude sur l'éducation comme on l'a vu : il faut donner à l'enfant non seulement le goût de la nature, mais le sens et le plaisir de la communion avec la nature.

2 - Former des êtres ayant le sens du concret, ayant le sens des réalités, et associant la pensée et les réalités naturelles. C'est l'une des significations du thème de la « Philosophie pratique » : former des êtres qui associent l'intellectualité à leur expérience.

3 - Former des êtres pour qui le travail soit l'activité humaine par excellence et qui y soient donc préparés comme à leur propre activité. Que le travail ne soit plus une contrainte détestable, mais l'activité même de l'homme, celle du « travailleur affranchi ».

4 - Former aussi des hommes capables d'agir par eux-mêmes à travers, éventuellement des difficultés, en d'autres termes former des êtres « de caractère », résistants aux menaces et aux soumissions. Il faut « armer » l'enfant : « …la vie étant un combat, l'homme un être libre, c'est pour le combat qu'il importe de l'armer, ce qui se fera beaucoup moins par l'esprit que par le caractère. »

5 - Former donc un être capable de juger par soi-même - et non pas par personne ou par doctrine interposée. Être capable de penser en philosophe pratique et en travailleur affranchi... et c'est par ces deux formations intégrées, de philosophe et de travailleur, que peut se faire cette éducation vers la liberté de jugement.

6 - Former les êtres à être particulièrement sensibles à leur propre DIGNITÉ (c'est le thème majeur de la Deuxième Étude « les Personnes ») : préparer donc la personne au sens de sa dignité propre et au sens de la dignité d'autrui.

Proudhon, en effet, ne sépare pas le sens de sa dignité personnelle et celui de la dignité d'autrui :

> « Sentir et affirmer la dignité humaine, d'abord dans tout ce qui nous est propre, puis dans la personne du prochain », (*De la Justice*, T. I, p. 414).

7 - Former des êtres à la vie morale, c'est-à-dire à la pratique de la Justice. Il s'agit bien de préparer l'enfant à sa liberté mais non à une liberté sauvage et « illimitée », mais à la vie morale et au respect de la justice.

8 - Terminons en disant que préparer l'homme à cette vie de liberté et de justice, c'est aussi le préparer au bonheur, tel du moins que le conçoit Proudhon : plaisir du travail émancipé, plaisir sensuel du travail, fierté de la dignité, plaisir de la socialité, de l'amitié, de l'amour... bonheur du juste.

Par quels programmes, par quels grands domaines de l'éducation ? J'en distinguerai trois : l'Éducation Philosophique, l'Éducation Politique et l'Éducation Professionnelle.

VIIème Thèse : L'éducation philosophique

Nous connaissons le titre du paragraphe 5 de la Philosophie populaire :

> « Que la métaphysique est du ressort de l'instruction primaire » (*De la Justice*, T. I, p. 199).

Par métaphysique, Proudhon entend, dans l'esprit de la philosophie kantienne, l'ensemble des catégories de l'entendement et le problème de leur genèse.

> « La formation des catégories ou idées, conçues par l'esprit en dehors de l'expérience mais à l'occasion de l'expérience, leur collection et classement, forment, ce qu'on appelle la métaphysique », (Id. T I, p. 203).

Ces catégories sont mises en œuvre dans la vie quotidienne, dans la parole, elles sont les instruments de l'intelligence. Elles sont, en quelque sorte, apprises avec l'apprentissage de la langue. La métaphysique est donc :

> « ... tout entière dans la grammaire, et son enseignement appartient au maître d'école », (*Id.*).

Proudhon s'inspire librement de la critique kantienne, en attribuant la formation des idées à l'expérience - à « l'intervention de deux agents, le sujet et l'objet, dans la formation des connaissances » - rejetant à la fois le sensualisme et l'innéisme... et fait de cette métaphysique ainsi conçue un obstacle aux illusions de l'idéalisme et des religions.

De plus, il associe à cette conception métaphysique qui serait transmise par la grammaire et l'expérience l'ensemble des règles logiques que le maître d'école devrait inculquer :

> « Vérifiez sans cesse vos observations mettez de l'ordre dans vos idées, soignez vos analyses, vos récapitulations, vos conclusions ; soyez sobres de conjectures et d'hypothèses ; méfiez-vous des probabilités et surtout des autorités ; ne croyez sur parole âme qui vive... », (*Id.,* T. I, p. 204).

La métaphysique n'est donc aucunement un savoir abstrait et inaccessible au peuple, elle est pratiquée dans la connaissance empirique et enseignée à travers l'enseignement réfléchi de la langue.

Et il en est de même de la Philosophie - ce qui implique une redéfinition démocratique de la Philosophie. Proudhon retrouve son même ennemi : l'accaparement érudit, l'accaparement élitiste (ou bourgeois) de la Philosophie qui fait de la philosophie un enseignement rare, que l'on ne pourrait aborder qu'après des années de formation intellectuelle. Tout au contraire, la Philosophie doit être présente à toute l'existence comme l'était la Religion.

Et, à nouveau, la comparaison avec la Religion est utile. Car la Philosophie, au lieu d'être un savoir érudit et ésotérique, doit répondre aux questions que résolvait, à sa manière, la Religion. Proudhon développe surtout ce thème dans les pages sur « La Philosophie populaire », au début de *De la Justice*. Il entend par Philosophie à la fois :

- la morale : une morale personnelle et une morale sociale qui nous dirait les règles d'une vie droite, d'une vie personnelle heureuse - qui nous dirait les règles d'une vie droite envers autrui, les règles de justice.
- la Philosophie comporte toute une « vision du monde ». Elle répond, elle doit répondre à toutes les questions qui sont à la fois pratiques et théoriques : qu'est-ce que la Justice, qu'est-ce que le droit et le devoir ? Qu'est-ce que l'égalité ? le gouvernement, la liberté, le progrès ? Mais aussi qu'est-ce que l'amour et le mariage ?

La nouvelle Philosophie devra répondre à toutes ces questions.

Peut-on l'enseigner et comment ? Y-a-t-il un enseignement de cette Philosophie ? Proudhon fait seulement ici une remarque suggestive : il ne dit pas « enseignement de la Philosophie » (enseignement qui serait distinct et spécialisé) : il parle de « Propagande philosophique » :

> « … Le philosophe qui se voue à l'enseignement des masses, instruit lui-même à fond des théories, doit être avant tout, dans ses conférences avec le peuple, un démonstrateur pratique,
>
> être concret :
>
> Il faut concréter, personnaliser et dramatiser… employer l'ithos et le pathos (la colère et la passion) ». (Id.)
>
> Émouvoir aussi :
>
> Pourquoi, d'ailleurs, en enseignant la Justice, nous priverions-nous de ces deux puissants leviers, la passion et les intérêts » (Id.)
>
> Soulever, à l'occasion :
>
> « par la véhémence de vos discours, l'indignation populaire » (Id., T.I, pp. 228-229).

Il dit encore qu'au lieu de développements enchaînés, on peut aussi aller d'un thème à un autre : « *Philosopher à bâtons rompus* », puisque tous les thèmes s'éclairent les uns les autres dans cette unité synthétique de la Philosophie pratique.

Et j'en arrive à la 8ème thèse :

VIIIème Thèse : L'éducation professionnelle, « L'éducation encyclopédique »

C'est, si je ne me trompe, la partie la plus connue des thèses de Proudhon ; celle sur laquelle il est le plus souvent revenu ; celle aussi au sujet de laquelle il a manifesté une extrême continuité de pensée.

Le thème de l'Éducation est assurément un des grands thèmes permanents chez Proudhon, mais il y a, assurément, des accentuations différentes et ces développements sur la Philo-

sophie pratique et son enseignement ne se trouvent sous cette forme que dans La Justice. Par contre, ce souci de l'éducation professionnelle ouvrière est un souci essentiel et permanent chez Proudhon et qu'il ne cesse de repenser avec la plus grande précision.

Au lieu donc de commenter ce thème, et pour en souligner la permanence, je me contenterai de relire trois textes tirés des écrits du début, du milieu et de la fin, peut-on dire, dans la chronologie des Œuvres : 1842, *De la création de l'ordre* ; 1851, *De l'Idée Générale de la Révolution* ; 1865, *De la capacité politique des classes ouvrières*.

1- Tout d'abord, 1842, dans *La création de l'ordre dans l'humanité*. Proudhon s'interroge, dans le chapitre IV, §3, sur les principes d'organisation industrielle, sur l'organisation du travail ; il développe alors l'idée de SÉRIE, et va retrouver des thèmes de Fourier. Le travail est organisé, divisé en fonctions assumées par les différents ouvriers dans une action synthétique. Et il aborde alors la question du travail parcellaire et ses deux aspects contradictoires :

- Le travail parcellaire et répétitif est à la fois destructeur des savoir-faire ouvriers - destructeur de la morale personnelle - et inefficace économiquement et socialement :

> « Le premier fruit du travail parcellaire est de multiplier les incapacités. Etc. ». (Riv. 333).

- Et cependant, il est utile dans une entreprise et Proudhon rappelle les pages d'Adam Smith sur la fabrication industrielle.

On voit quelle serait la solution conforme à l'intérêt de l'ouvrier et aussi de la société industrielle (c'est l'idée de polytechnie et de poli-apprentissages) :

> « Chaque ouvrier pourrait, devrait même, dans son intérêt personnel et dans celui de la société, passer à des intervalles plus ou moins rapprochés d'une opération à l'autre, et parcourir le cycle entier de la fabrication », (Riv. 336).

Et Proudhon oppose au travailleur parcellaire l'ouvrier formé, « accompli », « *l'ouvrier consommé* » (p. 337), complet.

> « ...par de longues et laborieuses études, par des essais variés, par l'acquisition coûteuse des secrets de métier et des procédés de main-d'œuvre, il a fait non pas un, mais vingt et trente apprentissages différents… ».

Éducation permanente. Et c'est ce qui est conforme à l'intérêt de tous, conforme à une division du travail bien comprise.

2 - On retrouve la même idée dans *l'Idée Générale de la Révolution* (1851). Je ne retiens qu'un passage : dans la 6ème Étude « Organisation des forces économiques », Proudhon pose les principes de ce que devrait être la Grande industrie, la compagnie ouvrière :

> Vis-à-vis des personnes. La compagnie a pour règles – pour l'individu employé :
>
> - Que son éducation, son instruction et son apprentissage, doivent en conséquence être dirigés de telle sorte, qu'en lui faisant supporter sa part des corvées répugnantes et pénibles (Proudhon se souvient à nouveau de Fourier), ils lui fassent parcourir une série de travaux et de connaissances, et lui assurent, à l'époque de la maturité ; une aptitude encyclopédique » (Riv. 281-2).

3 - Troisième texte, dans *De la Capacité* (1865) : dans le Chapitre VII « Conditions d'un enseignement démocratique ». Au sujet de l'Éducation professionnelle, Proudhon indique ce qu'elle devrait être :

> « Au lieu de se renfermer dans une spécialité étroite, l'éducation professionnelle comprend une série de travaux qui, par leur ensemble, tendent à faire de chaque élève un ouvrier complet ». (*Capa*, Riv. 343).

Continuité donc des thèmes proudhoniens sur ce point :

- nécessité urgente de l'apprentissage et son extension ;
- erreur de séparer l'enseignement littéraire et scientifique de l'apprentissage industriel ;
- nécessité d'un apprentissage pluriel ;
- et, en fait permanent : sorte de formation permanente.

IXème Thèse : L'Éducation politique

Dans la conception élargie de l'Éducation, conception qui est celle où se place Proudhon, l'Éducation politique du citoyen est aussi un aspect essentiel et nous ne pouvons pas la négliger.

Il y a, peut-être, quelques difficultés à la cerner puisque toute l'œuvre de Proudhon vise à éduquer politiquement. On peut le dire particulièrement de lui qui a voulu convaincre, propager ses thèses, être entendu, écrire pour le peuple.

Et si l'on s'interroge sur le contenu de cet enseignement, on devrait répondre en reprenant toute sa pensée politique.

Qu'est-ce donc qui serait important et secondaire, et sur quoi porterait d'abord cet enseignement ?

Nous pouvons, au moins partiellement répondre à cette question, puisque Proudhon a proposé dans *De la Justice*, un « Petit catéchisme politique ».

Titre bien intéressant à la fois parce qu'il reprend le mot de l'éducation religieuse : Catéchisme... Mais aussi parce qu'on avait écrit beaucoup de catéchismes révolutionnaires dans les années 1790-1793 qui cherchaient à formuler les dogmes nouveaux et Proudhon y fait allusion par ce titre.

Dans cette éducation politique de base, qu'est-ce qui importe ? *Le Petit catéchisme politique* conclut la 4ème Étude consacrée à l'État (*De la Justice*, T. I, p. 257), court traité de moins de quarante pages dans l'édition Rivière. Ne soulignons que le mouvement de pensée : le plan.

Ce plan, en cinq chapitres, est d'une remarquable fermeté et exprime parfaitement, je crois, ce qui, pour Proudhon est fondamental, dans une éducation politique. Il propose quatre « instructions » :

<u>1ère question</u> : Qu'est-ce que le pouvoir ? Proudhon évite systématiquement de répondre en termes de pouvoir politique et substitue à la réflexion sur le pouvoir politique, une réflexion sur la « force collective » et sur le « pouvoir social ».

Le pouvoir social qui a pour « réalité » la force collective, antécède, rend possible le pouvoir politique.

Il faut faire comprendre - et c'est l'objet de cette première Instruction - que le véritable pouvoir est le pouvoir social qui peut croître et décroître selon l'organisation ou la désorganisation des rapports et des échanges. Et le premier exemple de cette « puissance sociale » que donne Proudhon est celui de la Monnaie... La Monnaie est une sorte de force motrice qui se situe, non dans le signe, dans le billet ou le métal, mais dans la *réciprocité publique* (page 260).

2ème instruction : « De l'appropriation des forces collectives, et de la corruption du pouvoir social ». Le pouvoir politique résulte d'une appropriation du pouvoir social, ou, en d'autres termes, d'une « aliénation de la force collective ». De plus, le pouvoir politique une fois constitué, il en résulte une intervention des rapports et la force se substitue au droit.

La 3ème instruction : explique l'histoire de cette appropriation du pouvoir social par les divers régimes politiques de la monarchie à la démocratie.

Enfin, la 4ème instruction trace les grandes lignes de la *Constitution du pouvoir social par la Révolution* : équilibre des forces, liberté et justice des échanges, etc.

Nous trouvons là dans ces quatre instructions le condensé catéchistique de ce que devrait être l'éducation politique qui se concentre donc sur l'idée de pouvoir pour l'inverser, du pouvoir approprié par le politique au pouvoir social, ou mieux à la notion de puissance sociale.

Xème Thèse : Les applications ou les conditions de réalisation

Proudhon énonce les principes d'une philosophie pratique, issue de l'action et destinée à l'action… mais d'autre part, il estime que ces principes sont bien socialement réalisables, et il fournit de nombreuses indications sur ces conditions de réalisation. Je retiens trois conditions :

1 - La première est que le système d'enseignement professionnel soit réorganisé et qu'il soit intimement lié aux ateliers, aux grandes entreprises. Les deux réformes sont étroitement liées, faisant en quelque sorte de l'atelier une école :

- que l'élève, comme l'écrit Proudhon puisse « parcourir la série entière des exercices industriels en allant des plus simples au plus difficiles » et ainsi « dégager de ces exercices l'idée qui y est contenue... »,
- et donc aussi que les ateliers, les entreprises, soient réorganisées et permettent à chacun d'échapper au travail parcellaire permanent et de changer de postes de travail (ce qui est réalisé dans l'agriculture, et assez aisément dans les petites industries, mais qu'il faut introduire dans la grande industrie) : « En deux mots, l'apprentissage polytechnique et l'ascension à tous les grades, voilà en quoi consiste l'émancipation du travailleur ».

2 - 2ème problème, celui du coût de l'enseignement. Proudhon estime que le travail des apprentis peut être, très tôt, « utile et productif ». L'enseignement professionnel n'a donc pas à être gratuit. L'élève devient rapidement un producteur. Il paye donc son apprentissage par son travail, mais doit être rapidement rétribué « proportionnellement à la capacité et aux services de chacun », (Cf. *Capacité politique des classes ouvrières*).

Les associations ouvrières auraient à jouer un rôle de contrôle et d'organisation, devenant *à la fois foyers de production et foyers d'enseignement* (*Capa*., p. 343).

3 - 3ème dimension de ces réalisations. Ainsi conçue, l'éducation du travailleur n'a pas de terme, n'a pas de fin. Il n'y a pas lieu de faire de l'apprentissage une période limitée. Le travailleur continue dans l'âge adulte à changer de postes de travail et donc continue sa formation et Proudhon rappelle ici les thèses de Fourier :

> « ...il s'agit de développer, par une éducation intégrale, comme disait Fourrer, le plus grand nombre d'aptitudes et de créer la plus grande capacité possible... » (*Capa*., p. 345).

Ajoutons que le travail, ainsi préparé et ainsi vécu, peut être une source éminente de plaisir, de satisfaction personnelle, de jouissance.

Enfin, - et je terminerai sur ce point - il resterait à souligner combien les thèses sur l'éducation se coordonnent rigoureusement avec les autres grands thèmes proudhoniens : critique de l'inégalité, de la domination, critique des aliénations… théories de la Justice sociale, de la capacité ouvrière, philosophie du travail, etc. Et c'est bien sûr la source d'une difficulté : la philosophie de l'éducation ne se laisse pas limiter, elle s'articule avec tous les grands thèmes proudhoniens.

J'espère vous avoir convaincu que Proudhon est bien un Philosophe pratique de l'Éducation : il s'inscrit dans la lignée des véritables penseurs de l'Éducation qui en ont proposé une vision d'ensemble, vision à la fois originale et réaliste. Il a démontré qu'un système éducatif est intimement lié à la totalité cultuelle, que les finalités et les pratiques éducatives ne sauraient être indépendantes de la culture et qu'elles en sont une dimension essentielle. Il a fortement montré aussi que l'éducation est une dimension constitutive de la vie individuelle et collective et qu'ainsi un projet révolutionnaire doit comporter un projet éducatif cohérent et une critique résolue du système éducatif existant.

Les Lumières et l'atelier

Georges Navet

Lorsqu'on veut rendre compte de l'histoire de l'éducation en France au XIX° siècle, on en arrive toujours à mettre en jeu une série de bipolarités. Ainsi, à la question de savoir à qui revient la tâche d'organiser et de dispenser l'enseignement, faut-il répondre : l'État et / ou l'Église. Ainsi, lorsqu'il s'agira de distinguer des types d'enseignement, placera-t-on l'enseignement général d'un côté, et tout ce qui a trait à l'apprentissage, à l'enseignement professionnel, de l'autre. Si l'on demande maintenant où et comment a lieu cet apprentissage, les bipolarités précédentes se combinent de telle manière qu'en apparaît une nouvelle : ou bien, en effet, l'Église ou l'État s'en occupent eux-mêmes, ou bien il revient au patronat de l'organiser. Pris dans cette alternative, l'enseignement professionnel se scinde, puisque les "ateliers" institués par l'État ou les Congrégations se trouvent peu ou prou abstraits de la production économique, tandis que les ateliers d'usine ne le sont évidemment pas.

D'autres exemples pourraient être évoqués, mais l'essentiel est là : les conceptions de Proudhon échappent à ces bipolarités. Ce n'est évidemment pas à l'Église qu'il est dévolu d'enseigner, et l'État ne peut guère être plus qu'un auxiliaire. Le rôle des pères de famille et des associations ouvrières est primordial. Quant à la distinction entre enseignement général et enseignement professionnel, elle est pour le moins relativisée, puisqu'il s'agit de montrer qu'il y a continuité entre les deux, prolongement logique de travail à savoir. Proudhon opte en conséquence pour un minimum de séparation entre apprentissage et vie économique, puisque 1/ les enfants produisent quelque chose, qui couvrira les frais de leur éducation ; 2/ l'éducation, au fond, ne cesse jamais, elle est, en un sens, permanente. Il ne saurait pour autant revenir au patronat de la diriger mais, encore une fois, aux pères de familles concernés et aux associations ouvrières dont ils font partie.

La grande caractéristique de la conception proudhonienne de l'éducation est d'articuler le travail - l'activité qui porte sur des objets afin de les transformer - avec les Lumières. D'une part, la visée enveloppe une opposition à l'Église ; d'autre part, elle prétend arracher le monopole des Lumières aux élites politiques, culturelles et économiques : si le travail, et plus généralement l'activité manuelle, est une source des Lumières, il est susceptible de permettre aux classes populaires de s'émanciper de toute tutelle en conquérant leur raison ; s'ouvre de la sorte pour elles une voie d'accès créatrice et directe à l'espace public.

Il faut, pour assurer l'articulation : 1/ montrer que le travail engendre le savoir, par l'intermédiaire de la communication ; 2/ montrer que ce type de pratique est à la base des sciences. Ces deux points entraînent la réhabilitation du travail, et la conquête (ou la reconquête) par le travailleur de sa dignité. 3/ Expliquer comment les deux premiers points ont pu être perdus de vue : comment le travail a été dévalué, le travailleur privé de sa dignité et mis en tutelle ; 4/ expliquer comment le travail a pu cependant féconder le développement des sciences et, à travers elles, impulser le mouvement des Lumières.

La démonstration ne va pas sans difficultés, le risque étant de réduire les Lumières à leur aspect scientifique, et donc de les aplatir en positivisme. Toutefois, en dépit de ces difficultés, les enjeux socio-politiques sont clairs. Les pages qui suivent veulent d'une part souligner ces enjeux, d'autre part interroger quelques point à la fois essentiels et délicats de l'articulation que tente Proudhon entre le travail et le savoir, entre l'atelier et les Lumières. Elles reposent sur trois convictions essentielles qu'il faut expliciter d'emblée :

1/ l'œuvre entière de Proudhon vise à éduquer, et se pense elle-même comme telle. Il ne s'agit pas d'apporter un savoir de l'extérieur, mais, à la manière de Socrate, d'amener le lecteur, et particulièrement le lecteur populaire, à comprendre qu'il a en lui les capacités, non seulement pour acquérir, mais pour créer le savoir ;

2/ la société remise sur ses pieds, la société que régirait la "raison publique" qu'évoque *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*, serait par elle-même productrice de savoir, et la vie humaine y serait apprentissage la vie durant : le concept d'éducation est pris là dans son sens le plus large ;

3/ l'éducation prise au sens plus restreint, qui est aussi le sens courant, est abordée directement par Proudhon dans un certain nombre de passages de son œuvre. Cette éducation "restreinte" reflète en les condensant les grandes lignes de l'éducation "généralisée". Aussi, en interrogeant celle-ci, interrogeons-nous aussi en fin de compte celle-là, en même temps que les lignes de force de la pensée socio-politique de Proudhon.

Les enjeux

Dans le premier chapitre de la Septième étude de *De la Justice*…, Proudhon, constatant que l'homme est sujet à l'erreur et au mensonge, déclare que nous devons apprendre « à nous diriger sans aide dans le domaine de la vérité, et à nous contrôler les uns les autres dans nos jugements »[1].

Se diriger sans aide signifie conquérir son autonomie, sa raison. L'initiative ou l'impulsion vient toujours du moi, mais ce moi est au départ un moi absolu, qui affirme sans plus sa propre vérité. Il faut le choc avec autrui pour que ce moi apprenne à se relativiser, sans que pour autant l'absolu ne puisse jamais être totalement résorbé. Néanmoins, grâce aux chocs et aux rencontres, un moi moral et juridique apparaît, supérieur au premier parce que plus effectivement social et humain. Le rapport avec autrui, notamment le rapport discursif, même et surtout quand il est polémique, est fondamental dans la découverte que l'homme fait de son être véritable et de la raison.

Une conséquence de première importance est énoncée dès *De la création de l'ordre dans l'humanité* : les lois n'émanent pas, ne peuvent émaner, de quelque autorité que ce soit. L'autorité, si autorité il y a, ne peut que les reconnaître et les promulguer[2]. Il ne saurait donc y avoir de souveraineté du peuple. Les passages sont multiples, où Proudhon fustige les déma-

1. *Op. cit.*, édition M. Rivière, t. 1, p. 151.
2. De la *Création de l'Ordre dans l'Humanité, ou Principes d'organisation politique*, éd. cit, p. 104, et plus généralement p. 103 à 108. L'ouvrage est de 1843.

gogues et les populistes qui flattent et trompent le peuple, ainsi que les passages où le peuple est fustigé pour sa capacité à être berné.

La seule souveraineté possible est celle de la raison publique, et le peuple ne s'émancipe qu'en y accédant : ainsi échappera-t-il au mouvement de bascule qui le précipite de la nullité (chez ses détracteurs) à l'absolu (chez ses thuriféraires). Comme accéder à la raison, c'est accéder aux décisions, entrer dans la raison publique revient à devenir majeur, à sortir de toute tutelle.

Nous nous retrouvons là dans la droite ligne de la philosophie des Lumières.

> Les lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité, où il se maintient par sa propre faute ». La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non pas d'un manque d'entendement, mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir sans être dirigé par un autre. *Sapere aude* ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières[3].

Ces phrases célèbres de Kant articulent entre eux trois principes :

- un principe d'activité : je ne développe ma raison que si j'en prends l'initiative, que si je m'y essaie. « On ne peut pas *mûrir* pour la liberté si l'on n'a pas été préalablement mis en liberté (on doit être libre pour se servir utilement de ses forces dans la liberté) (...) seulement on ne mûrit jamais pour la raison que par ses propres tentatives »[4].
- un principe de manifestation : je ne m'avancerai dans la maturation que si je m'exprime, que si j'ose m'exprimer ;
- un principe de publicité, par lequel mon expression s'expose au feu de la critique d'autrui, qui m'oblige à la rectifier ou à l'approfondir. Kant appelle "public" l'ensemble des gens qui sont entrés dans un tel réseau d'échanges intersubjectifs[5]. Le développement de ce public est corrélatif de celui de la raison, qui procède en compréhension (la raison s'approfondit en chacun) et en extension (de plus en plus de gens participent à la raison).

Une question toutefois se pose : tous peuvent-ils, ou tous pourront-ils un jour, accéder au public et à la raison ? N'y-a-t-il pas d'éternels mineurs, qui auront toujours besoin de tutelle ? Les justifications - et là nous quittons Kant - de la restriction peuvent être diverses, et reposer par exemple sur une naturalité supposée (pour ce qui concerne les femmes) ou sur une toute aussi supposée absorption dans le travail (pour ce qui concerne le peuple).

Ce qui, dans ces cas-là, est dévalué d'emblée, est la parole du "mineur", comme l'est celle des ouvriers dans la première moitié du XIX° siècle (nous laisserons de côté ici le problème des femmes). La partie de la population qui est vouée au travail est vouée en même temps à la

3. Réponse à la question : Qu'est-ce que les lumières ? traduction de Heinz Wismann, in *Œuvres philosophiques de Kant*, t. IL Pléiade, Gallimard, 1985, p. 209.
4. La Religion dans les limites de la raison, traduction d'Alexis Philonenko, *Œuvres*, éd. cit, t. III, p. 226.
5. Cf. évidemment à ce propos J. Habermas, *L'espace public*, Payot, 1978, notamment pp. 112-126.

mutité socio-politique, comme si elle demeurait trop engluée dans le rapport à l'objet pour entrer dans des Lumières qui, elles, reposent sur un rapport de sujet à sujet. Il reste, bien sûr, que ce rapport de sujet à sujet n'existe, et ne peut exister, que si d'autres assurent la médiation avec les objets.

Rendons tout ceci plus concret, en évoquant ce qui a lieu sous la Monarchie de juillet et la manière dont le pensent et le justifient François Guizot, historien et homme politique, et Victor Cousin, philosophe, qui seront l'un et l'autre ministres de l'Instruction Publique, le premier entre 1833 et 1837, le second en 1840.

L'un et l'autre considèrent que la souveraineté, la capacité à diriger en dernière instance, se trouve dans la raison. N'auront donc de droits politiques - droit de vote et d'éligibilité - que les porteurs de raison, lesquels choisiront parmi eux-mêmes ceux qu'ils enverront les représenter au Parlement. Des débats parlementaires émergera une orientation. L'ensemble des votants, que Guizot appelle le public[6], reconnaîtra dans cette orientation sa propre unité, jusque-là diffuse ; mais il est possible aussi qu'il ne s'y reconnaisse plus, ce qui justifie à terme de nouvelles élections. Nous retrouvons les trois principes qu'articulait Kant : nous sommes bel et bien dans l'optique des Lumières.

Mais dans l'optique des Lumières interprétée dans un sens particulier : nous sommes ici dans un régime censitaire, où ne sont supposés disposer de la raison que les possesseurs d'une certaine richesse. Richesse vaut raison. Le peuple ne dispose, lui, que du sens commun. Le sens commun est la forme élémentaire de la raison. Victor Cousin interprète l'histoire de la manière suivante. Au début, tous ne disposent que du sens commun. À chaque époque, la philosophie analyse et développe une face de ce sens commun. A la fin de l'histoire, qui coïncide avec la Monarchie de juillet, le sens commun a été complètement analysé et développé, il s'est transformé en raison, dont le plus éminent porteur est le philosophe éclectique, lui-même représentant de la bourgeoisie. Le peuple, lui, en est resté au sens commun. Il est donc juste que la bourgeoisie, éclairée par la philosophie, ait le pouvoir, car, comme elle a développé le sens commun, elle "représente" et se représente le peuple mieux qu'il ne pourrait le faire lui-même[7].

Il est logique que la bourgeoisie, qui a l'apanage des études secondaires, les voit couronnées par une classe de philosophie célébrant le triomphe de la raison, c'est-à-dire du concept. Le peuple, lui, n'a droit, au mieux, qu'au primaire ; inapte à s'élever au concept, il en reste aux images, celles de la religion. Soit dit au passage, ce rapport entre la philosophie et la religion donnera au "cousinisme" une appréciable souplesse d'adaptation. Quand l'État est visiblement en position de force vis-à-vis de l'Église, le concept sera dit, à la manière hégélienne, s'élever de l'image au concept, de la religion à la pensée philosophique : il lui est donc supérieur. Quand l'Église relèvera la tête (dès la fin des années 1830), le concept sera dit simplement traduire l'image, c'est-à-dire, au fond, exprimer la même chose en un autre langage.

6. Qu'on veuille bien nous permettre de renvoyer à notre article "Les Lumières de François Guizot", *Corpus*, n° 1, mai 1985, p. 92 et sq.
7. *Cours de Philosophie : Introduction à la philosophie de l'histoire*, dit Cours de 1828, notamment 8° leçon (12 juin 1828).

La loi Guizot de 1833, qui institue l'enseignement primaire, illustre parfaitement ce partage et montre en même temps qu'il est corrélatif d'une opération de pouvoir. Chaque journée scolaire commence par la prière. Surtout, sont peu à peu éliminés les instituteurs artisans, élus par les gens du village, et faisant classe dans leur échoppe[8]. L'instituteur viendra certes du peuple, mais il n'aura plus aucune activité rémunératrice autre que celle d'enseignant ; il sera, au vrai, une sorte de sous intellectuel : le savoir qu'on lui octroie est juste suffisant, c'est-à-dire qu'il ne lui permettra autant que possible pas de remonter aux principes et de devenir critique et créateur. La surveillance qui s'exerce par ailleurs sur le "maître" ne viendra surtout pas des parents de ses élèves, mais du "public", des bourgeois qui n'envoient jamais leurs enfants dans le primaire. Ainsi l'instituteur joue-t-il un rôle de pivot entre le public éclairé et le peuple. Il est le petit reflet de lumière que le premier envoie au second ; mais il n'appartient pas au public, et n'appartient déjà plus au peuple.

Il ne s'agit pas d'élever le peuple à la raison, il s'agit de le confiner dans le sens commun. Le postulat est que le peuple est incapable de s'instruire lui-même. Si d'aventure il le fait, c'est pour aller dans le sens d'un "mauvais petit savoir", savoir de révolte susceptible de détruire, mais non de créer, parce que savoir toujours hors de raison. Le peuple a besoin de la tutelle d'une raison qui ne peut émaner de lui : d'une raison qui n'a rien à voir avec quelque activité manuelle que ce soit.

Proudhon écrit dans le Programme de Philosophie populaire qui sert de prélude à *De la justice…* :

> « Mais le peuple est-il capable de philosophie ? Sans hésiter nous répondons : oui, aussi bien que de lecture, d'écriture ou de calcul ; aussi bien que d'apprendre le catéchisme et d'exercer un métier. Nous allons même jusqu'à penser que la philosophie peut se trouver tout entière dans cette partie essentielle de l'éducation populaire, le métier : affaire d'attention et d'habitude »[9].

Est postulée l'existence d'une voie directe entre métier et philosophie. Plus loin : « nous croyons que les questions dont s'occupe la philosophie sont toutes de sens commun »[10], puis : « Qui travaille prie, dit un vieux proverbe. Ne pouvons-nous dire encore : Qui travaille, pour peu qu'il apporte d'attention à son travail, philosophe ? » [11]

Le rapport manuel à l'objet, pour peu que le travailleur y *porte attention*, conduit à la raison, parce que, nous le verrons, il n'y a pas de rapport à l'objet qui n'entraîne un rapport entre sujets. Le travail d'atelier, débarrassé d'une certaine hiérarchie, débouche en conséquence sur un rapport entre ouvriers qui impulse le développement en boule de neige d'un nouveau "public" conquérant sa raison. Une voie proprement populaire d'accès aux Lumières s'ouvre, qui fait disparaître : 1/ la nécessité qu'intervienne de l'extérieur une tutelle, qu'elle soit d'Église ou

8. Voir Jean Ruffet, "La liquidation des instituteurs artisans", *Les Révoltes Logiques*, n° 3, p. 61 et sq.
9. *Op. cit.* , t. 1, p.188. Proudhon écrivait dans *De la Création de l'ordre...* ; "la philosophie est la prétention de créer la vérité avec des mots..." (*éd. cit.* p. 457) et "méprisez les philosophes" (p. 460). Il est vrai qu'à l'époque il visait surtout Cousin et son école.
10. *Ibid.*, p. 190.
11. *Ibid.*, p. 193.

d'État ; 2/ la nécessité corrélative de faire de l'école un lieu arraché à la vie populaire et au monde du travail ; 3/ le clivage entre apprentissage et enseignement général.

La conception proprement proudhonienne de l'éducation s'esquisse dès *La Création de l'Ordre*[12] et se formulera principalement dans *De la Justice*… et *De la Capacité politique*… qui appartiennent à l'époque du Second Empire. Aussi est-elle solidaire d'une critique du suffrage universel, lequel est accusé d'étouffer les questions venues du bas en faisant toujours tomber les siennes d'en haut, et surtout de s'adresser à des individus pris dans leur caractère d'absolus fermés à l'échange discursif[13]. Sous couleur de donner des droits politiques au peuple, l'Empire l'empêche d'accéder à la raison et de constituer une raison publique, quoiqu'il le fasse d'une autre manière que la Monarchie de juillet.

L'éducation telle que la conçoit Proudhon est le processus émancipateur interne grâce auquel le peuple accède à l'état de majorité qui lui permettra d'organiser la société selon l'ordre de la justice. Elle est bien, en ce sens, "démopédie".

L'affirmation selon laquelle il y aurait, du travail aux Lumières, non simplement lien en général, mais filiation, y est le maillon central, que nous allons maintenant examiner.

L'articulation de l'Atelier et des Lumières

Dans un de ses principaux textes sur l'éducation, qui montre que l'instruction n'est séparable de l'apprentissage qu'au prix de reproduire la distinction des classes sociales, Proudhon accorde un rôle capital aux pères de famille. Lorsque la commune a besoin d'un instituteur, elle n'a pas à passer par les procédures complexes mises en place par Guizot, qui obligent à passer tant par un Comité d'Arrondissement que par l'État : il lui revient de le choisir "à sa guise". « La seule chose essentielle, c'est que ledit instituteur convienne aux pères de famille, et qu'ils soient maîtres de lui confier ou non leurs enfants »[14]. Il s'agit là d'une constante chez Proudhon, qui, dans *De la justice…"* revendiquera, contre l'État et l'Église, la liberté de l'enseignement, et soulignera de nouveau le rôle primordial des pères dans *De la capacité...*

L'ordre familial qui est présupposé de la sorte et qu'exposent les dixième et onzième études de *De la Justice...* est conforme à la fois aux idées dominantes dans le monde ouvrier de l'époque et à l'article 373 du Code civil qui déclare que le père seul exerce l'autorité sur l'enfant "durant le mariage". On sait également que l'obligation scolaire, ainsi du reste que l'intervention de l'État en général à ce propos, furent souvent combattues au nom de la puissance paternelle. L'anticonformiste Proudhon parle donc, pour ce qui tient à l'ordre familial, tout à fait à l'unisson de l'opinion majoritaire tant dans la bourgeoise que dans le peuple.

Cela ne va pas sans quelques problèmes théoriques. Les Lumières sont parfaitement capables de justifier l'autorité de l'adulte sur l'enfant, dans la mesure où l'autorité du premier est celle de la raison qui vise à amener le second à s'arracher à sa minorité, voire à son animalité.

12. Voir notamment chapitre VI, p. 458 et suivantes.
13. Cette critique du suffrage universel est déjà présente dans *L'Idée générale de la Révolution au XIX° siècle* (Quatrième étude, IL 4) qui est de 1851.
14. *Idée Générale*, éd. cit. p. 326.

Que l'autorité soit bel et bien celle de la raison est un point d'autant mieux assuré par Proudhon que l'autorité en matière d'éducation appartient pour lui moins au père pris individuellement qu'à l'association des pères. Reste toutefois l'exclusion des mères, et leur subordination à la loi masculine.

Ce n'est pas que l'on ne puisse trouver nombre d'auteurs des Lumières qui pensent et croient la femme incapable par nature d'accéder à la raison pleine et entière. On peut néanmoins se demander dans quelle mesure ils ne pensent et croient de la sorte que parce qu'ils demeurent englués dans des préjugés historiques et sociologiques qu'un peu plus de lumière leur aurait permis de dissiper. Quelle que soit la réponse, il faut reconnaître que cette "nature" de la femme qui la rendrait inapte à la raison n'a rien à voir avec la "nature" que conquerrait l'homme grâce à cette même raison. Dans le second cas, la "nature" s'obtient par arrachement à la nature "naturelle", alors que dans le premier l'arrachement ne peut avoir lieu : la femme demeurerait prise dans une logique de la nature "naturelle" et ne saurait en conséquence véritablement entrer dans le droit naturel moderne.

Le statut de la famille qui s'ensuit est pour le moins complexe, sinon bâtard, car il oscille entre le droit naturel moderne (la raison se doit de maîtriser la nature "naturelle") et le droit naturel ancien (l'ordre humain est inscrit dans l'ordre cosmique). Les choses sont loin d'être éclaircies par les considérations de la cinquième étude de *De la Justice...,* qui porte sur "L'éducation". Après avoir, dans la ligne des Lumières, critiqué l'Église, la morale religieuse et l'hypocrisie du second Empire, Proudhon en arrive à l'idée que la morale humaine est partie intégrante d'un ordre universel, et que les lois de celle-là sont aussi les lois de celui-ci. C'est revenir à un cosmos dont l'homme aurait à percevoir les règles pour s'y couler, accomplir sa destinée et mourir satisfait de sa vie : retour au droit naturel ancien, qu'il est malaisé de concilier avec le droit naturel moderne, et réconciliation de l'homme avec la nature qu'il est difficile d'harmoniser avec le travail et l'industrie.

L'homme des Lumières ne trouve sa nature véritable qu'en se débarrassant des préjugés, superstitions et passions qui le font se méprendre sur lui-même. La première nature qu'il doit surmonter peut être interprétée chez Proudhon comme étant le moi absolu que le travailleur et l'homme en général doivent dépasser pour atteindre à leur être vrai. Seule l'entrée dans l'espace public des échanges le permet. La femme, qui ne semble pas devoir accéder à cet espace, en reste à la nature première, tandis que l'homme participe des deux. Le moi absolu serait donc le moi sexué. Si l'on peut accorder que c'est lui qui meurt (qui meurt donc comme partie de la nature environnante), il faudrait dire en conséquence qu'il n'est capable d'apprécier alors que ce qui de sa vie relève au moins partiellement de cette nature englobante, c'est-à-dire sa vie familiale.

Laissons ces difficultés pour en venir à l'articulation essentielle, selon laquelle de la manipulation des objets naît l'intelligence, l'entendement ou la raison. Dans la sixième étude de *De la Justice*…, Proudhon montre comment la religion, en assimilant le travail à la peine, a conduit à considérer le travail avec dégoût et produit un travailleur n'éprouvant que mépris pour lui-même. L'intelligence, séparée du travail, a été déclarée supérieure, et même antérieure, à lui. Le travailleur est ainsi amené à reconnaître qu'il est juste que son statut soit d'un subalterne.

Au cinquième chapitre de l'étude, intitulé « Droit du travailleur d'après la Révolution », Proudhon inverse la perspective. « L'idée naît de l'action et doit revenir à l'action », déclare-t-

il[15], et d'assurer que l'origine des sciences se trouve dans le travail, ce qui revient à affirmer la suprématie de l'ordre industriel sur la connaissance et les arts.

Le chapitre commence par une anecdote autobiographique, le récit de la réception de Proudhon comme franc-maçon. Ce début signifie sans doute qu'il existe une relation entre les idées franc-maçonnes et les idées que développent ce chapitre et le suivant. Après ce préambule, qui développe entre autres choses la conception de l'antithéisme, nous arrivons à un intertitre : « L'origine de la philosophie et des sciences, découverte dans la spontanéité travailleuse de l'homme. Alphabet industriel ».

Question d'origine, donc : comment l'homme, s'élevant au-dessus de l'instinct, est-il entré dans la sphère intellectuelle ? L'intelligence est à vrai dire l'instinct s'exerçant sous une nouvelle forme, l'instinct ayant évolué, et qui se reconnaît, se réfléchit, s'analyse. Quelle est cette mutation, et comment a-t-elle lieu ? Quand le castor élève sa cabane, quand l'oiseau bâtit son nid, quand l'abeille édifie son rayon, leur industrie s'exerce selon un “type intérieur”[16], un schème dirions-nous, dont ils ne s'écartent jamais. Ils ont un savoir inné, immuable : ils n'apprennent rien, ni d'eux-mêmes ni de leurs congénères, et, n'apprenant rien, n'ont rien à communiquer, nul besoin, dès lors, de signes ou de concepts. L'homme, lui, n'a pas d'industrie prédéterminée : il est en rupture avec l'ordre naturel. Le nouvel instinct, l'instinct humain, est à la fois spontané et synthétique. Spontané, car il n'est précédé d'aucune réflexion ; synthétique, car il emporte une vision globalisante des choses. Un tel instinct, parce qu'indéterminé, dépasse en quelque sorte son propre agent et l'étonne, l'amenant à tâcher de s'en rendre compte, c'est-à-dire à analyser par la réflexion ce que l'activité a livré sous forme synthétique. Proudhon écrit :

> « L'homme, doué tout à la fois de spontanéité et de la faculté de recevoir des idées par une signification adressée à son intelligence, joue ici un double personnage : il est maître par les faits et gestes que lui fait produire son instinct, et qui sont autant d'expressions de ses idées ; il est disciple, par l'attention qu'il donne à ses actes émanés d'une cause intelligente »[17].

Le travailleur, pour peu qu'il prête attention à ce qu'il fait, apprend de lui-même : est son propre maître. Comme il est amené, en même temps qu'il se rend compte de ce qu'il fait, à en rendre compte aux autres, s'enclenche un processus d'accumulation et de communication qui conduit à reconnaître qu'au fond, c'est le collectif des travailleurs qui est son propre maître.

Le rapport à l'objet a mené à l'analyse et à l'échange : nous sommes entrés dans la boule de neige des Lumières. Et Proudhon de s'exclamer : « cela renverse de fond en comble la philosophie spiritualiste, et menace de faire du travailleur, serf dégradé de la civilisation, l'auteur et le souverain de la pensée, l'arbitre de la philosophie et de la théologie »[18]. S'ensuivront deux nouveaux intertitres du même chapitre, « Encyclopédie ou polytechnie de l'apprentissage », et « Organisation de l'atelier », qui entrent dans les détails et les conséquences.

15. *Op. cit.*, t.3, p. 69.
16. *Ibid.*, p. 78.
17. *Ibid.*, p. 73.
18. *Ibid.*

Mais si l'origine du développement de la raison et des sciences est telle que décrite, il faut expliquer : 1/ comment et pourquoi cette origine a été oubliée ; 2/ comment et pourquoi on a pu sortir de cet oubli.

Le deuxième point trouve sa réponse dans la septième étude de *De la Justice…*, relative aux « Idées ». Proudhon y fait un éloge de Bacon, qui invita à chercher le vrai, non dans les substances inobservables, mais dans les rapports, qui sont, eux, bien visibles. Il ne s'agit pas seulement de louer Bacon pour avoir découvert et prôné l'expérimentation ; il faut lui être reconnaissant « d'avoir ramené l'idée pure à l'opération technique qui lui avait donné naissance »[19], cette opération technique qui est opération à la fois de « la main et du cerveau ». Bacon retrouve l'origine des idées. Et Proudhon poursuit, en affirmant que

> Descartes, Spinoza, Leibniz, Newton, Pascal, Galilée, Rousseau, Kant, ont commencé par faire des expériences de physique, exercer un métier, inventer des machines, calculer, mesurer, etc. C'étaient, pour tout dire, des industrieux de première force, des hommes qui refaisaient, de la main et du cerveau, la philosophie[20]

La science revient logiquement aux principes oubliés qui l'ont fait naître : action, ou activité, interrogation, communication. Il reste, bien sûr, à appliquer ces principes à la société elle-même, et à restituer ce faisant son éminente dignité à l'ouvrier.

Mais si la visée socio-politique est claire, ne repose-t-elle sur un forçage lexical, Proudhon étant amené à parler successivement d'action, d'activité, puis de manipulation, et d'assimiler tout cela au travail ? N'enveloppe-t-elle pas en conséquence un risque, qui est de réduire les Lumières à un mouvement technoscientifique, de faire de la société-même l'objet et le sujet de la science, et d'identifier la raison publique à une raison scientifique ? Risque qui apparaît d'autant plus menaçant qu'à l'époque Proudhon est fort influencé par Comte.

Une chose demeure indéniable : la transformation de la société telle que l'envisage Proudhon ne s'effectue pas à partir d'un modèle tout prêt qu'un ingénieur du social appliquerait, mais à partir des multiples initiatives des sujets qui en sont les membres. En chacun de ces sujets, le moi absolu ne se résorbe jamais entièrement : il se relativise et, si l'on ose dire, se "juridise", dans et par sa rencontre avec l'autre. Le droit est moins une science susceptible de s'exposer et de s'autonomiser qu'une pratique incessante innervée par quelques principes fondamentaux, tels l'inégalité.

L'intersubjectivité qui naît du jeu de la réflexion entre les travailleurs originels est condition sine qua non du savoir, elle n'en est pas le résultat, même si le savoir se développant renforce et approfondit en retour sa condition. Il est clair que le droit surgit de ces rapports intersubjectifs qu'il informe. Or, on ne pourrait soutenir sans contradiction que ce droit découle de l'activité techno-économique : il est plutôt éveillé, suscité par elle, qu'il n'en « suit logiquement ou ne lui emprunte ses catégories. Le droit est la dimension par laquelle Proudhon échappe au reproche de techno-économisme.

19. *Ibid.*, p.154.
20. *Ibid.*, p.155.

Nous sommes ramenés par ce biais à notre premier "pourquoi et comment". C'est en accaparant - par le discours rhétorique et religieux - l'espace intersubjectif qu'un certain nombre de beaux parleurs amoureux du pouvoir ont tranché le lien entre "activité" et savoir, et instauré une hiérarchie doublée d'un pseudo-savoir.

La chose a été rendue possible par le caractère non automatiquement nécessaire du lien. Il a suffi, et il suffit encore, que les ouvriers soient inattentifs à leur propre travail pour que la déviation ait lieu ; ainsi a-t-on réussi à détourner leur attention en la captant par des "idéaux" aussi séduisants que trompeurs. L'idéal est l'éclat qui s'ajoute à l'idée, la vêture qui la rend attractive. Que l'idée soit vraie ou fausse, l'idéal n'en est pas moins capable, en la parant, de la faire partager. La vérité elle-même, sans l'idéal, attire peu. Ainsi Proudhon se rend-il compte qu'il ne suffit pas de montrer à l'ouvrier qu'il trouvera le vrai en réfléchissant sur son travail : encore faut-il lui présenter ce travail et cette réflexion sous un aspect attrayant. Proudhon doit en conséquence faire appel aux artistes, pour produire l'idéal susceptible de combattre les idéaux mis en place par tous les ennemis de la Révolution.

Il est manifeste que l'art et la littérature, qui sont les domaines dont relève l'idéal, forment, à côté du savoir proprement dit (les sciences) et de cette pratique qu'est le droit, un troisième champ d'intérêt. Champ qui, s'il apparaît d'un côté en excès tant sur le vrai que sur le juste, s'avère d'un autre côté nécessaire à leur expansion et à leur victoire. Où et comment sera-t-il abordé dans le cursus éducatif émancipateur ? Hors de quelques appels aux artistes et de l'esquisse d'une théorie de l'art, Proudhon demeure peu disert à ce propos...

En faisant du travail, de la manipulation des objets, la source du savoir, Proudhon vise à renverser l'ordre des préséances entre l'action et l'idée, soit entre l'homme du peuple et les "autorités" qui prétendent le régir. Une voie directe s'ouvre de la sorte entre travail et philosophie, entre gens du peuple et raison publique. Le risque était de privilégier outre mesure tout ce qui est de l'ordre des techniques et des sciences ; Proudhon évite le risque en plaçant l'intersubjectivité en position médiane. Seulement, la même liberté qui, par la voie de l'étonnement devant l'inventivité, peut expliquer l'entrée dans le langage et dans les échanges, est susceptible de se retourner en une liberté d'indifférence qui ne s'anime que par la séduction d'un idéal. Le processus tout entier de l'émancipation, c'est-à-dire la Révolution, finit par dépendre d'une lutte entre idéaux.

Le projet révolutionnaire proudhonien ne se réalisa pas. Il en demeure sans doute des traces dans les idées directrices qui guidèrent Freinet : rôle joué par la présence et l'utilisation dans la classe d'outils véritables, ouverture de l'école au monde extérieur, et peut-être dans les conceptions psychogénétiques qui voient dans la manipulation des objets par l'enfant le germe et le paradigme des catégories logiques qu'il développera plus tard. Si l'on peut dire qu'aujourd'hui le technoscientifique a pris une importance primordiale, cela n'a pas eu les conséquences qu'en escomptait notre auteur, quant au renversement de l'autorité notamment. Mais ne serait-ce pas dû à l'oubli de la Justice et de l'Idéal, c'est-à-dire de la question de l'émancipation ?

Les textes de Proudhon sur l'éducation

Bernard Voyenne

S'il était besoin de justifier le thème de ce colloque, nous soulignerions que la notion d'« éducation progressive » est au centre de tout ce qui, dans la pensée proudhonienne, concerne les liens étroits entre l'accomplissement individuel et la réforme sociale. Quand notre auteur traite de l'égalité, du travail ou de la démocratie, c'est toujours d'éducation qu'il parle. Outre cette acception large, Proudhon a eu aussi des vues originales sur l'école et la formation professionnelle. On peut dire sans excès que pour lui l'éducation, sous ses différents aspects, est à la fois la fin et les moyens de la Révolution.

S'agissant de sa propre conduite et de celle qu'il recommande, il n'a cessé de se considérer comme un perpétuel étudiant, la soif de connaissance étant chez lui primordiale et permanente : « Toute la vie de l'homme est un apprentissage » (*Carnets*, 2-84). C'est en ce sens seulement qu'on peut lui attribuer de façon positive l'épithète d'"autodidacte", alors que le terme lui a souvent été accolé en mauvaise part. Tout autant, professant que la connaissance est vaine si elle n'est partagée, il revendique comme congénitale sa vocation d'enseignant : « C'est un enseignement que j'ai à faire, un enseignement de parole et d'exemple » (*Carnets*, 3-89). Apprendre sans cesse, avec pour objectif de transmettre son savoir aux plus démunis afin de les rendre aptes à transformer le monde, telle est la devise de celui qui n'a jamais renié les Lumières.

Ce double appel est déjà proclamé, avec une étonnante conscience de soi, dans la célèbre lettre de candidature à la Pension Suard, qui va déterminer l'avenir du jeune ouvrier typographe. Plus particulièrement dans le paragraphe final qu'un prudent conseiller lui fera atténuer :

> Né et élevé dans la classe ouvrière, lui appartenant encore, aujourd'hui et à toujours, par le cœur, le génie, les habitudes et surtout par la communauté des intérêts et des vœux, la plus grande joie du candidat, s'il réunissait vos suffrages, serait (...) d'avoir été jugé digne d'en être le premier représentant auprès de vous; et de pouvoir désormais travailler sans relâche, par la philosophie et la science, avec toute l' énergie de sa volonté et toutes les puissances de son esprit, à l'affranchissement complet de ses frères et compagnons. (à Ackermann, du 13 juin 1838, *Cor.*, I-52).

Chacun des instants de l'écrivain restera fidèle à cet engagement. C'est à partir de lui qu'il pratiquera ses trois activités plus ou moins confondues de chercheur, d'auteur et de journaliste. À part un bref passage - d'ailleurs peu convaincant ! - à l'Assemblée nationale de 48, Proudhon ne fera jamais rien d'autre : l'éducation du peuple l'a occupé sans relâche et exclusivement.

Pourtant, enseigné par goût et enseignant par devoir, s'épuisant à rassembler comme à transmettre une information sans cesse approfondie et corrigée, mettant tous ses espoirs dans l'amélioration des hommes par une éducation que nous appellerions aujourd'hui "permanente",

Proudhon ne consacrera en totalité aucun de ses nombreux ouvrages à l'éducation. C'est là un paradoxe qui pourrait bien être révélateur.

Il se peut, quoique rien à notre connaissance ne le prouve, que parmi la floraison de projets dont les *Carnets* conservent la trace, un tel travail ait été envisagé. En février 1847 figure sous la rubrique "Programme", une « Critique de l'enseignement et des systèmes proposés » (*Carnets*, 4-94). Au mois de mai de la même année, Proudhon revient sur un sujet qui d'évidence le préoccupe, avec un catalogue plus détaillé des points à aborder : « Questions d'enseignement, apprentissage, etc., etc. Réforme universitaire ; réforme de l'Institut. Organisation des bibliothèques ; discipline des écoles supérieures » (*Carnets*, 5-6). Cependant l'objet de ces aide-mémoires n'est pas précisé. S'agissait-il d'un livre, ou d'une partie de livre ? À moins que ce ne fut l'ébauche de l'un des programmes dont celui qui se voulait désormais "constructeur" après avoir tant démoli, accumulait les matériaux en ces années où, déjà, l'on pouvait percevoir les signes avant-coureurs d'événements prochains ? Nous ne le saurons jamais.

Le fait est que, sur la question qui nous occupe, rien ne verra de sitôt le jour. Si l'on excepte les notations suggestives mais brèves rencontrées dès ses premiers écrits et ensuite, Proudhon ne traitera pas de l'un des sujets qu'il tient pour essentiels avant son grand livre *De la Justice*, c'est-à-dire dans la dernière période de sa vie. Encore le fera-t-il d'une manière que l'on peut estimer sinon allusive du moins trop sommaire pour répondre entièrement à l'attente que son public en avait, comme nous-mêmes.

Certes le *Programme de philosophie populaire* inscrit, à partir de la deuxième édition, en fronton du plus ambitieux de ses ouvrages, constitue à lui seul un manifeste en faveur d'une éducation reposant sur des principes tout autres que ceux sur lesquels la bourgeoisie élitiste a établi son pouvoir. Il faut lire ce texte non seulement comme tel, mais surtout en ayant à l'esprit ce qu'étaient la place de la philosophie et la façon dont elle était enseignée à cette époque (sans parler de ce qu'elles sont devenues) pour y percevoir un accent profondément révolutionnaire. Prise au sérieux, l'exigence qui y est formulée suppose en effet une conception et une pratique universalistes de la culture dont nos sociétés dites « avancées » sont encore fort éloignées.

Néanmoins ce discours, pour significatif qu'il soit du fond de la pensée proudhonienne sur l'éducation, peut être tenu dans sa lettre comme un prolégomène plutôt qu'un exposé complet sur l'éducation. C'est à la 5ème étude du même ouvrage, qui porte justement ce titre, qu'il faut se reporter (tome II de l'édition Rivière) pour trouver l'espoir de voir le sujet enfin traité.

Las ! En dépit de la richesse de ce chapitre, tant sous les angles biographique et littéraire qu'en ce qui a trait aux idées, nous restons encore sur notre faim. Les digressions et une polémique avec l'Église quelque peu obsédante semblent souvent nous perdre quelque peu. Même si tous ces aspects étaient pour l'auteur étroitement liés, il faut lire entre les lignes pour discerner dans le long commentaire du Pater ou dans les pages sur la mort - si admirables soient-elles - un programme éducatif. Encore moins la manière de l'appliquer.

La réponse se trouve plutôt dans la 6ème étude, qui d'après son titre porte sur « Le Travail » (tome III de l'édition Rivière). C'est en effet là que l'auteur expose avec quelques détails sa conception très personnelle de l'éducation par le travail, en la fondant sur l'axiome éminemment proudhonien : « L'idée, avec ses catégories, naît de l'action et doit revenir à l'action » (*Justice*, I11-69). Les mêmes vues seront reprises, et sur certains points développés, dans plusieurs passages importants de *la Capacité politique des classes ouvrières*.

Ainsi, au-delà des dérives auxquelles l'entraîne sa fougue d'écriture, nous percevons que le sens englobant donné par Proudhon au concept d'« éducation » l'amène à en traiter tout autrement qu'en spécialiste, moins encore en technicien.

Au fond, si Proudhon, plus que quiconque persuadé de l'importance essentielle de l'éducation, a en somme peu écrit sur le sujet, et en tout cas ne lui a jamais consacré un exposé systématique, c'est probablement parce qu'elle est pour lui à ce point centrale qu'on ne saurait en traiter d'une façon isolée. Elle s'applique à tout ce qui concerne le développement humain, individuel et social, est une dimension de toutes les questions que pose le devenir de l'homme et des progrès qu'il est capable d'accomplir.

C'est ce qu'exprime cette déclaration, au début et pour ainsi dire en préambule de l'étude *De la Justice* évoquée plus haut, qui a justement pour caractéristique de ne pas isoler le thème éducatif de chacun des autres. Au contraire, elle l'insère dans l'ensemble des visées proudhoniennes, pour en faire à la fois l'objectif final et le mouvement qui peut y conduire :

> L'éducation (...) constitue un art, le plus difficile de tous les arts ; une science, la plus compliquée de toutes les sciences, puisqu'elle consiste à informer des mêmes vérités des esprits qui ne se ressemblent point ; à saisir des mêmes devoirs des cœurs qui ne s'ouvrent pas du même côté à la Justice. L'éducation est la fonction la plus importante de la société, celle qui a le plus occupé les législateurs et les sages. (*Justice*, 11, 333-336).

On ne saurait donc s'étonner que le condensé de la pensée de notre auteur à cet égard, ait pris place en tête de l'ambitieux ouvrage où le Proudhon de la maturité a voulu rassembler l'ensemble de sa méthode, de sa morale et de sa philosophie sociale. Faisant avant tout confiance aux capacités proprement indéfinies de la raison humaine, le réformateur affirme qu'en dépit des écueils provisoires et même de l'éventualité - qui le hante - d'un échec final, inscrit dans la liberté même, la vertu et le droit triompheront. La Justice, qui est la plénitude de l'humain, s'imposera. Ou alors tout périra.

Éduquer, éduquer sans trêve ni repos, c'est l'unique façon de faire émerger progressivement cette idée souveraine de la Justice, pour qu'elle se réalise un jour sinon dans sa plénitude du moins avec l'approximation la plus achevée. C'est ainsi que celui qui s'est toujours tenu pour un observateur et un analyste des réalités, n'excluant même pas l'hypothèse du pire, révèle en fin de compte un optimisme profond, parce qu'actif.

Le combat ne cessera jamais, parce que la liberté et l'égalité ne sont pas "naturelles" mais acquises. Ou plutôt conquises pour être partagées. L'humanité est en devenir mais le progrès dont elle est capable ne s'obtiendra que par le concours de tous ses membres. « Démocratie c'est démopédie, éducation du peuple », répète Proudhon (*Carnets*, 5-12-51 et Cor. IV-217). Puisque, l'homme est seul en mesure de dépasser son animalité par la raison, il est aussi indéfiniment perfectible. Il faut donc parier sur cette capacité d'évolution. Elle seule peut conduire à ce respect des autres qui n'est en définitive que l'amour conséquent de soi-même. Éducation du peuple et révolution authentique sont synonymes. Encore faut-il le démontrer.

Proposition d'un "Corpus"

Les références sont données dans l'édition Rivière, pour toutes les œuvres qui y figurent. Les autres éditions auxquelles il est renvoyé sont indiquées entre parenthèses après le titre.

Lettre de candidature à la Pension Suard (1838), reproduite dans *Qu'est-ce que la Propriété ?*, pp. 9-16 et dans *Correspondance*, 1-24-33.

Deuxième mémoire. Avertissement aux propriétaires, (1842), pp. 198, 202-203.

De la Création de l'Ordre dans l'humanité, (1843), pp. 337, 409-412, 426, 442-443, 449-453.

Système des Contradictions économiques ou Philosophie de la Misère, (1846), tome II, pp. 262-263.

Le Droit au travail et le Droit de propriété, (1848), publié après le *Deuxième mémoire* (v. Ci-dessus), pp. 433-436, 448.

Idée générale de la Révolution au XIXème siècle, (1851), pp. 113, 140, 326-328.

De la Justice dans la Révolution et dans l'Église, (1858, 2ème édition 1860), "Programme de philosophie populaire", I, pp.187-284, en particulier pp. 199 sq., 230-231. II (5ème étude), pp. 327, sq., particulièrement pp.381, 387-388, 449, 458-460 ; III. Pp, 86-88 (l'apprentissage), 92-93, 103.

Du principe fédératif, (1863), p. 328.

De la Capacité politique des Classes ouvrières, (1865, posthume), pp. 214, 334-345, 414.

Mélanges, (Éd. Lacroix, 1868), III., p.170.

Correspondance, (Éd. Lacroix, 1875), III. p. 286 ; IV. p.222 ; V. pp. 88, 300 ; VI. pp. 74, 92 ; VII. pp. 7, 122, 124, 306 ; VIII. pp. 320, 324, 331 ; XI. pp. 14, 330 ; XIV. p. 307.

Carnets, (Édition Haubtmann-Rivière, 4 vol. 1960-1974), I. pp. 17, 29, 85, 92 ; II. pp. 13, 27, 30-31, 50, 66, 67, 77, 83, 84, 125, 127, 149, 152 ; III. pp. 67, 78, 89 ; IV. pp. 10, 16, 20, 36, 72, 94, 138, 139, 160, 169, 170, 183 ; V. pp. 6, 7, 14, 23,72, 85, 102, 106, 116, 118, 141, 170 ; VI. 5, 30-31, 54, 59, 72, 79, 93, 114, 137, 187, 193, 213, 214, 272-273, 308 ; VII. pp. 96, 183 ; VIII. p.203.

Études

Berthod A., "La Philosophie du Travail et l'École", in *Proudhon et notre temps*, Chiron, 1920.

Duveau G., *La Pensée ouvrière sur l'Éducation*, Domat, 1948, pp. 145-159 et passim.